



Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Örgütsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişki

The Relationship between Teachers' Critical Thinking Dispositions and Organizational Dissent Behaviors

Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU*, Yahya ALTINKURT**

• Geliş Tarihi: 25.06.2017 • Kabul Tarihi: 26.02.2018 • Yayın Tarihi: 09.03.2018

ÖZ: Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel muhalefet davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve örgütsel muhalefet davranışlarının, demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Muğla ilinde görev yapan 377 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, ANOVA, MANOVA ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, kıdem ve okul türü değişkenleri ile kıdem ve okul türü ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları orta düzeydedir. Öğretmenler örgütsel muhalefet davranışlarını en çok yöneticilerine daha sonra sırası ile meslektaşlarına, okul dışı aile ve arkadaşlarına ifade etmektedirler. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları farklılaşmamaktadır. Okul türü değişkenine göre ise öğretmenlerin meslektaşlara ifade edilen muhalefet davranışları farklılaşmaktadır. Kıdem ve okul türü ortak etkisine göre de öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri yöneticilere ifade edilen muhalefet davranışının %11'ini ve okul dışına ifade edilen muhalefet davranışının %6'sını açıklamaktadır.

Anahtar sözcükler: eleştirel düşünme eğilimleri, örgütsel muhalefet, öğretmenler

ABSTRACT: The main purpose of this study is to define to what extent teachers' critical thinking dispositions predict organizational dissent behaviors. Besides, whether teachers' critical thinking dispositions and organizational dissent behaviors show significant difference according to the demographic variables is also analyzed. The research is designed in survey model. The sample of the research consists of 377 teachers working in public schools in Muğla province. Organizational Dissent Scale and Florida Critical Thinking Dispositions Scale are used as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistics, ANOVA, MANOVA and regression are used. According to the findings, teachers' critical thinking disposition levels are above middle level. Teachers' critical thinking disposition levels do not differ significantly according to the main effects of seniority and school kind, and the seniority-school kind interaction. Teachers' dissent behaviors are on middle level. Teachers' express mostly their dissent to their administrators, then respectively to their colleagues and to their family and friends outside the organization. According to the seniority variable, teachers' dissent behaviors do not differ. According to the school kind variable, teachers' lateral dissent behavior differs significantly. According to the seniority-school kind interaction teachers' organizational dissent behaviors also do not differ significantly. Teachers' critical thinking dispositions explain 11% of articulated dissent behaviors and 6% of displaced dissent behaviors.

Keywords: critical thinking dispositions, organizational dissent, teachers

1. GİRİŞ

Örgütler, sınırsız istekler ve sınırlı kaynaklar arasındaki dengeyi sağlamak için var olan sosyal yapılardır. Bu denge kurulurken önceden belirlenen amaçların gerçekleşmesi, örgüt kaynaklarının etkili kullanımı ve özellikle örgüt enerjisinin boşa harcanmaması önemlidir. Ancak özellikle neo-liberal politikalarla birlikte örgütteki bireylerin koşulsuz itaat ve uyum

* Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla –Türkiye. e-posta: elif.iliman@gmail.com (ORCID ID: 0000-0001-9390-1139)

** Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla –Türkiye. e-posta: yaltinkurt@gmail.com (ORCID ID: 0000-0002-5750-8847)

içinde olması bir gereklilik olarak gösterilmekte (Merton, 1968; Stolley, 2005) ve iyi çalışanın sessiz çalışan olduğuna ilişkin bir algı oluşturulmaktadır. Oysa örgüt içinde çalışan sessizliği gerçekte sorunlu bir durumdur. Çalışanların sessiz kalması, örgütte sorun olmadığı anlamına gelmemektedir. Çalışanların sessizliği sorunların büyüyerek artmasına ve örgütsel işlevsizliklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra sessizlik yüzünden örgütsel gelişim sekteye uğrayabilmekte, çalışanın etkililiği ve motivasyonu azalabilmektedir (Çakıcı, 2008; Morrison ve Milliken, 2000; Pinder ve Harlos, 2001). Bu anlamda ses, çalışanın ve dolayısıyla örgütün etkililiğine olanak sağlamaktadır. Ancak çalışanların örgütte sesini çıkarması için gerekli kanallar ve meşru yollar olmadığında sapma davranışları gösterilebilmektedir (Coleman, 2014; Featherstone ve Deflem, 2003; Merton, 1968; Stolley, 2005). Sapma davranışları ilk bakışta olumsuz bir durummuş gibi algılansa da, çoğu durumda bu davranışlar yeniliğin ve değişimin bir aracı da olabilmektedir (Merton, 1938). Örneğin bu araştırmanın da konusunu oluşturan muhalefet gibi sapma davranışları, örgütün amaçlarından uzaklaşması gibi olumsuz durumları engelleyerek, olumlu örgütsel çıktılar oluşmasına önemli katkılar sağlamaktadır (Samba, Knippenberg ve Miller, 2017). Dolayısıyla örgütlerin çevresinden, özellikle de çalışanlarından gelen uyarıları dikkate alması gerekmektedir. Bu uyarılar alanyazında örgütsel muhalefet davranışı olarak nitelendirilmektedir.

Örgütsel muhalefet kavramı, kökenlerini örgütsel ses ve sessizlik çalışmalarından almaktadır (Brinsfield, Edwards ve Greenberg, 2009). Örgütte birey için memnuniyetsizlik yaratan durumların varlığı, örgütsel sesin ve sessizliğin kaynağını oluşturmaktadır (Hirschman, 1970). Çalışanlar kimi zaman sessiz kalarak, kimi zaman ise seslerini çıkararak bu durumlarla baş etme stratejileri geliştirebilmektedirler. Örgütsel muhalefet davranışları, çalışanın örgütsel uygulamalar, politikalar ve süreçler konusundaki memnuniyetsizliğini ya da karşıt düşüncelerini dile getirmesidir (Kassing, 1998a). Bu durum, üstlere sorunların iletilmesi yoluyla olabileceği gibi, meslektaşlarla ya da iş dışından kimselerle konuşma şeklinde de olabilmektedir (Kassing, 1998b). Bireyin memnuniyetsizliğini ya da karşıt düşüncelerini kimle konuştuğu, hem bireysel hem ilişkisel hem de örgütsel özelliklerle ilgili bir durumdur (Kassing, 1998b; Kassing, 2011). Bu çalışmada öğretmenlerin muhalefet davranışlarını kime ifade ettiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Örgüt içinde çalışanın beklentileri karşılanmadığında ya da olması gerekenden farklı durumlarla karşılaşıldığında muhalefet davranışları ortaya çıkmaktadır. Dile getirilen muhalefet, söz konusu durumların ele alınmasına ve böylelikle örgütsel işleyişin etkililiğine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda muhalefet davranışı, örgütsel amaçların daha etkili gerçekleşmesine hizmet etmektedir (Kassing, 2011). Örgütsel muhalefet, örgütsel amaçların etkili bir biçimde yerine getirilmesi için örgüt yönetimine karşıt olarak üretilen bir ses olarak tanımlanmaktadır (Garner, 2016). Bu ses, örgütteki baskın görüşün sarsılmasına neden olabilmekte ve alternatif görüşler üretilmesine olanak sağlayabilmektedir (Gossett ve Kilker, 2006).

Örgütsel farkındalık yaratma ya da değişim aracı olarak da görülebilecek olan muhalefet davranışı, bireysel özelliklerle de ilişkilidir (Kassing ve Avtgis, 1999). Kassing'e (2011) göre her çalışan muhalefetini aynı rahatlıkla dile getirememektedir. Bunun nedeni, kültürel kodlara bağlı yetiştirilme biçimleri ya da kişilik özellikleri olabilir. Örneğin, dışa dönük kişilik özelliğine sahip çalışanların daha fazla muhalefet davranışları sergileyebileceği öngörülebilir. Benzer şekilde yüksek güç mesafesi algısı da özellikle yöneticilere ifade edilen muhalefet davranışlarını etkileyebilmektedir. Nitekim Croucher, Zeng, Rahmani ve Cui'nin (2017) çalışması, bireyin içinde doğduğu kültürün muhalefetini dile getirip getirmemesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, çalışanlar muhalefet davranışı sergilerken, muhalif tavırlarının örgüt içinde nasıl karşılanacağını, muhalif olarak adlandırılıp adlandırılmayacağını ve zarar görüp görmeyeceğini göz önünde bulundurmaktadır (Kassing, 1998b). Yani muhalif tavır, herkesin göze alamayacağı bir durumdur. Özellikle korku

kültürünün egemen olduğu güvensiz çalışma ortamları, çalışanların muhalif davranışlar göstermesini güçleştirmektedir.

Muhalefete ilişkin dile getirilen tüm olguların eğitim örgütleri için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bireysel özelliklerinin muhalefet stratejisinin seçiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler farkındalık ya da değişim yaratmak amaçlı muhalif düşüncelerini yöneticilere ifade edebilmektedir. Eğer okulda muhalif tavırlarından dolayı zarar göreceklərini düşünüyorlarsa, karşıt düşüncelerini örgüt içinde görece değişim yaratamayacak olan kişilerle, yani meslektaşlarıyla paylaşabilmektedir. Meslektaşlara ifade edilen muhalefet davranışı bazen de güç birliği ve taraftar oluşturmak için yapılan bir politik taktik de olabilmektedir. Benzer şekilde öğretmenin muhalefetinden dolayı okulda zarar görme olasılığı varsa, örgütsel sorunlar okul içinde kimseyle karşı karşıya kalmadan okul dışı aile ve arkadaşlara dile getirilebilmektedir. Salt okul dışındaki kişilere ifade edilen muhalefet, bir anlamda deşarj olma olarak görülebilir. Alanyazında bu stratejiler *yöneticilere ifade edilen muhalefet, meslektaşlara ifade edilen muhalefet ve okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet* olarak kavramsallaştırılmaktadır (Altinkurt ve Iliman Püsküllüoğlu, 2017; Kassing, 1998b). Bu kavramsallaştırma çerçevesinde, örgütsel sorunların belirlenmesinin, bu sorunlara ilişkin alternatif bakış açıları oluşturulmasının, olası çözüm yolları bulunmasının ve muhalefet davranışının ifade edilmesinin üst düzey düşünme süreçleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireysel özelliklerin muhalefet davranışını etkilediği göz önünde bulundurularak, eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarını nasıl etkilediği bu çalışmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Eleştirel düşünmenin örgütsel muhalefet davranışını etkilediği varsayımı, eleştirel düşünmenin gücünden kaynaklanmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme, istenilen sonuçlara ulaşmak için kullanılan bilişsel yetenekler ve stratejilerdir (Halpern, 1999). Bu durum örgütteki olayların olağan seyrine müdahale anlamına gelmekte ancak örgütsel işleyişin iyileşmesine olanak sağlayabilmektedir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme, ne yapacağına ya da neye inanacağına karar verme mekanizmasını belirleyen mantıklı bir yansıtıcı düşünme (Ennis, 1991) olarak tanımlanmaktadır. Örgüt içi iletişim ortamı göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünme, örgütsel etkililiğe ulaşmak için izlenen bir tür düşünme biçimi olarak kabul edilebilir. Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama gibi üst düzey düşünme süreçlerinin işe koşulmasıdır (Facione, 1990a). Diğer bir ifade ile eleştirel düşünme, sistemli ve tutarlı düşünme biçimi, bilişsel hesap verebilirliktir (Lipman, 1988). Dolayısıyla eleştirel düşünme, kişisel yaşamda, örgüt ortamında ve eğitimde güçlü bir araçtır (Facione, 1990a). Bu noktada öğretmenlerin eleştirel düşüncelerinin kritik önemi ortaya çıkmaktadır.

Eleştirel düşünmenin örgütsel muhalefet konusunda yüklendiği kritik önem, eleştirel düşünen bireylerin özellikleriyle ilişkilidir. Eleştirel düşünen bireyler, kendi inançlarının ve kararlarının doğru olmasına önem vermektedir. Ayrıca bu bireyler, alternatif varsayımları ve açıklamaları da önemsediklerinden; kendileri dışında, başkalarının düşüncelerini ve kararlarını da ciddiye almaktadırlar. Eleştirel düşünen bireyler, kastedilen anlam ile gerçek anlamın birbiriyle tutarlı ve net olmasına dikkat etmekte, iyi bilgilendirilmiş olmaya önem vermektedirler (Ennis, 2011). Bu bağlamda eleştirel düşünen bireylerin özellikleri; sorgulayıcı, mantıklı, açık fikirli, esnek, değerlendirmelerde tarafsız, sorunlarda net ve karmaşık konularda düzenli olarak tanımlanabilmektedir. Ayrıca, eleştirel düşünen bireyler gerekli bilgiye ulaşmada becerikli, ölçütlerin belirlenmesinde mantıklı, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, karar alırken sağduyulu, düşüncelerini gözden geçirmeye istekli, herhangi bir konuyla ilgili net sonuçlara ulaşma konusunda ısrarcıdırlar (Facione, 1990a). Bu özellikler, gelenek ötesi ahlak anlayışına sahip, kendini gerçekleştirme sürecindeki bireyin özellikleridir (Aydın, 2014) ve genel olarak muhalefet davranışları sergileyen bireylerin de bu özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Eleştirel düşünen bireylerin tüm bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu özellikleri taşımasının eğitim ortamına katkı sağlayacağı tartışmasız bir

gerçektir. Okullarda etkililiğin sağlanmasında, sorunların ortaya konulmasında ve çözüm önerileri oluşturulmasında eleştirel düşünen öğretmenler kritik bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları üzerine etkisinin olacağı öngörülmektedir.

Eleştirel düşünme; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerin işe koşulmasını gerektiren bir süreçtir. Eleştirel düşünme, bilişsel bir beceri ya da yetenek olarak ele alındığında, eleştirel düşünme becerisi olarak adlandırıldığı ve hem duyuşsal hem de psiko-motor özelliklerin etkin olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme, bir beceri olarak oldukça önemlidir ancak yalnız başına yeterli değildir. Genellikle ihmal edilen duyuşsal boyut eleştirel düşünme konusunda kritik bir rol üstlenmektedir. Güdülenme, tutum, değerler, düşünme biçimleri eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunu oluşturmakta ve eleştirel düşünme eğilimi olarak adlandırılmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri, doğrudan gözlenememekle beraber uygun koşullar oluştuğunda, davranışın ya da becerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri için eleştirel düşünme becerisi bir ön koşuldur. Bu ön koşul sağlandıktan sonra sahip olunan eğilim, davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Demircioğlu ve Kilmen, 2014; Dwyer, Hogan, Harney ve Kavanagh, 2016; Ennis, 1996; Facione, Facione ve Giancarlo, 2000; Halpern, 1999; Kapur, 2013; Tishman ve Andrade, 1996).

Bu çalışmada eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel muhalefet davranışlarını ne düzeyde yordadığı incelenmek istendiğinden, eleştirel düşünmenin ilgili araştırmalarda nasıl ele alındığını incelemek ve çizilen sınırlarının ne olduğunu ortaya koymak bir gerekliliktir. Bu bağlamda bu alandaki çalışmaların, Amerikan Felsefe Derneği'nin katkılarıyla Delfi (Delphi) Araştırmaları adı altında başladığı görülmektedir. Delfi Araştırmaları'nda eleştirel düşünme becerileri *yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama ve öz düzenleme* olarak belirlenmiştir (Facione, 1990a; Facione, 1990b). Bilişsel ve psiko-motor özelliklerin baskın olduğu, bu çok boyutlu yapının uygulamada test edilmesi için önce Kaliforniya Üniversitesi araştırmacıları çalışmıştır. Duyuşsal özellikler de işe koşularak, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri olarak bilinen *sorgulayıcılık, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, doğruyu arama ve olgunluk* boyutlarından oluşan yapı ortaya konulmuştur (Facione ve Facione, 1994). Bu yapının çok boyutlu ve uzun olması nedeniyle Florida Üniversitesi araştırmacıları bu eğilimleri daha net ölçeceği varsayılan, *katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik* boyutlarından oluşan Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri adlı yapıyı ortaya koymuşlardır (Lamm, 2016). Bu yapıda *katılım*, bireyin eleştirel düşünme yeteneğini kullanabileceği ortamların içinde olması; *olgunluk*, kendi değerlerinin ve önyargılarının farkında olması; *yenilikçilik*, entelektüel olarak gerçeği bulma konusunda meraklı olması şeklinde tanımlanmaktadır (Irani vd., 2007 akt. Friedel vd., 2008). Dolayısıyla okulların, öğretmenlerin eleştirel düşünme yeteneklerini kullanabilecekleri zengin bir ortam sunduğu düşünülmektedir. Öğretmenin bu ortamlarda ne derece bulunmayı istediği, kendine ilişkin değerlerin ne derece farkında olduğu ve sorunların farklı çözümü için ne kadar istekli davrandığı öğretmenin eleştirel düşünme eğilimini ortaya koymaktadır. Bu eğilimin de örgütsel muhalefet davranışları üzerinde belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi kuramsal temellerden yola çıkılarak ve çeşitli varsayımlarla araştırma desenlenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde örgütsel muhalefet ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Alanyazında doğrudan örgütsel muhalefet davranışına odaklanan (Ağalday, Özgan ve Arslan, 2014; Yıldız, 2014) ve çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilerek örgütsel muhalefeti ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Örgütsel muhalefetin, mesleki özyeterlik (Bakan, Doğan ve Yılmaz, 2017), bireylerarası saldırganlık (Biçkes, 2017), iş yerinde konuşma özgürlüğü (Croucher vd., 2017; Kassing, 2000; Zeng ve Croucher, 2017), algılanan örgütsel destek (Çakır, Yurtseven ve Dal, 2017), iletişim kanalları (Garner, 2017), okul kültürü ve mesleki değerler (Kadı ve Beytekin, 2015), örgütsel özdeşleşme (Kassing, 2000) agresif iletişim ve tartışmacılık (Kassing ve Avtgis, 1999), kontrol odağı (Kaya, 2016), işe yabancılaşma ve

duygusal tükenmişlik (Kesen ve Pabuççu, 2016), kişilik modelleri (Ötken ve Cenkci, 2013), örgütsel demokrasi (Oral Ataç ve Köse, 2017; Sadykova ve Tutar, 2014), güven (Payne, 2014), örgütsel bağlılık ve sinizm (Yıldız, 2013) gibi çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Diğer yandan doğrudan eleştirel düşünme eğiliminin ele alındığı çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Çiçek Sağlam ve Büyükuysal, 2013; Djamaa, 2016; Korkmaz, 2009; Kutlu ve Schreglmann, 2011; Kuvaç ve Koç, 2014; Maltepe, 2016; McBride, Xiang, Wittenburg ve Shen, 2002; Sunay, 2015; Şengül ve Üstündağ, 2009; Turan, 2016). Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, kişisel ve sosyal etmenler (Akgün ve Duruk, 2016), eğitim inançları (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aybek ve Aslan, 2017), medya okuryazarlığı (Aybek, 2016), araştırma kaygıları (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005), özyeterlik (Cansoy ve Türkoğlu, 2017), değerler (Coşkun ve Altınkurt, 2016), empatik eğilimler (Ekinci ve Aybek, 2010), akademik dil yeterlilikleri (Grosser ve Nel, 2013), problem çözme becerileri (Cansoy ve Türkoğlu, 2017; Özyurt ve Özyurt, 2015), demokratik ortam (Turabik ve Gün, 2016), karar verme eğilimleri (Uluçınar ve Aypay, 2016), motivasyon (Valenzuela, Nieto ve Saiz, 2011), akademik başarı (Yu, Lin, Ho ve Wanag, 2015) ile ilişkilendirilerek ele alındığı çalışmalar da vardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile mesleki değerleri (Alkın Şahin, Tunca, Altınkurt ve Yılmaz, 2016), bilgi okuryazarlığı (Çiçek Sağlam, Çankaya, Üçer ve Çetin, 2017), mesleki profesyonellik algıları (Ekinci ve Ekinci, 2017), düşünme stilleri (Emir, 2013), öğrenme stilleri (Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017), öğretim etkililiği (Sulaiman, Kuppusamy, Ayub ve Rahim, 2017), örgütsel öğrenme kültürü (Sabri, Ilyas ve Amjad, 2015) arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmaların bulunduğu da görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin muhalefet davranışını etkileyen bir değişken olarak eleştirel düşünmenin ele alındığı bir çalışmaya ulaşamamıştır. Örgütsel muhalefet kökenlerini örgütsel ses kavramından aldığı için örgütlerde etkililiği sağlamanın bir aracı olarak kabul edilebilir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde gerçekleşen etkinliklere ilişkin ortaya çıkan ses, diğer bir ifade ile örgütsel muhalefet davranışı, yanlış olan uygulamaların yeniden düşünülmesine ve var olan uygulamaların iyileşmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle yöneticilere ifade edilen muhalefet davranışının zayıflığı, okullardaki korku kültürünün bir göstergesi olabilir. Korkunun egemen olduğu bir örgütte ise gelişimin olmayacağı açıktır. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarını özendirici bir okul iklimine ihtiyaç bulunmaktadır. Diğer yandan eleştirel düşünme üst düzey bir düşünme biçimidir. Özellikle öğretmenlerin bu eğilime sahip olması, onların okul içinde gerçekleşen olayları farklı açılardan görmesine, bütüncül bir şekilde yargıya varmasına ve okul adına olumlu gelişmeler ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin kritik önemi göz önünde bulundurularak bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ne düzeydedir?
3. Kıdem ve okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışları farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri örgütsel muhalefet davranışlarını yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma evrenini, Muğla ilinde kamu ilköğretim, ortaokul ve liselerinde görev yapan 9.049 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada oransız küme örnekleme tekniği ile örnekleme alınmıştır. Evreni temsil yeterliğine sahip örnekleme büyüklüğü %95 güven düzeyi için en az 369 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamada $n = t^2 \cdot p \cdot q / d^2$ formülü kullanılmıştır (Cochran, 1977). Bu bağlamda ilköğretim, ortaokul ve lise okul

türleri birer küme olarak kabul edilmiş ve seçkisiz olarak bu okullarda görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında 421 öğretmene ulaşılmıştır. Kullanılabilir durumda olan 377 ölçme aracı ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %26.8'i ilkokullarda (n = 101), %40.3'ü ortaokullarda (n = 152) ve %32.9'u liselerde (n = 124) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %24.1'i 10 yıldan daha az (n = 91), %39.8'i 11-20 yıl (n = 150), %35.2'si 20 yıl ve daha çok (n = 131) mesleki kıdeme sahiptir. 5 öğretmen ise mesleki kıdeminin belirtmemiştir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ilk veri toplama aracı Örgütsel Muhalefet Ölçeği'dir. Ölçek, Kassing (1998a) tarafından geliştirilmiş, Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek, *yöneticilere ifade edilen muhalefet, meslektaşlara ifade edilen muhalefet ve okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet* boyutlarından oluşmaktadır. *Yöneticilere ifade edilen muhalefet* boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .57 ile .81; *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .82; *okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet* boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .77 arasında değişmektedir. Bu 3 faktör toplam varyansın %53.89'unu açıklamaktadır. 16 maddelik ölçek, 1-hiç katılmıyorum ve 5-tamamen katılıyorum aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekteki 9 madde ters puanlanmaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin ilgili boyutundan alınan puanın artması, çalışanın o yönde muhalefet davranışı sergilediğini göstermektedir. DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd = 2.45$, RMSEA = .07, NFI = .88, NNFI = .91, CFI = .93, IFI = .93, RMR = .07, SRMR = .07, GFI = .89, AGFI = .85'tir. Ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .70 ile .79 arasında değişmektedir (Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu, 2017). Bu çalışmada, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .69 ile .75 arasında değişmektedir.

Araştırmada kullanılan diğer ölçme aracı olan Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (UF/EMI), Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek *katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik* boyutlarından oluşmaktadır. Bu 3 boyut toplam varyansın %51.95'ini açıklamaktadır. 25 maddelik ölçek, 1-hiç katılmıyorum ve 5-tamamen katılıyorum aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Alınan puanların artması, ilgili boyutta ve ölçeğin tümünde çalışanın eleştirel düşünme eğiliminin arttığını göstermektedir. Ölçeğin faktör yük değerleri .45 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin DFA ile belirlenen uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/sd = 2.99$, RMSEA = .08, NFI = .91, NNFI = .94, CFI = .94, RMR = .06, SRMR = .06, GFI = .84, AGFI = .81'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .70 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .91'dir (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Ölçeğin uyarlama çalışması lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerle çalışıldığından yapı geçerliği DFA ile tekrar sınanmıştır. DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd = 3.15$, RMSEA = .07, NFI = .85, NNFI = .87, CFI = .89, RMR = .02, SRMR = .05, GFI = .84, AGFI = .80'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .79 ile .89 arasında değiştiği ve ölçeğin tümüne ilişkin ise .94 olduğu görülmüştür.

3.2. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizine geçilmeden önce varyans analizi ve regresyon analizi varsayımları gözden geçirilmiştir. İlk olarak özensiz doldurulan ölçme araçları analizden çıkarılmıştır. İkinci olarak z değerleri, kutu grafiği ve Mahalanobis uzaklığı göz önünde bulundurularak uç değerler temizlenmiştir. Z değeri için 3'ten büyük değerler (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016); kutu grafiğinde kutuda yer almayan değerler (Büyüköztürk, 2013); Mahalanobis uzaklığında .001'in altındaki değerler uç değer olarak kabul edilmiştir.

(Büyüköztürk, 2013; Çokluk ve diğerleri, 2016; Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013). Üçüncü olarak dağılımın normalliği için basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmış, +1 ile -1 aralığı (Çokluk ve diğerleri, 2016; Seçer, 2015) ölçüt alınmıştır. Dördüncü olarak değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun (multi-colinearity) olup olmadığına karar vermek için açıklanamayan varyans tolerans değerinin $(1-R^2)$.20'den küçük, VIF (Variance Inflation Factor) değerinin 10'dan büyük ve CI (Condition Indices) değerinin 30'dan yüksek olmamasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2013). Ayrıca homojenliği test etmek için Levene testi ve Box's M Testi kullanılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından veri setinin varyans analizi ve regresyon analizi koşullarını sağladığı görülmüştür.

Araştırmada betimsel istatistikler için aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Kıdem ve okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ANOVA; bu iki bağımsız değişkeninin ortak etkisine göre eleştirel düşünme eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise MANOVA analizi kullanılmıştır. F testi sonucunda farklılığın kaynağını belirlemek için Sidak testi, farklılığın etki derecesini belirlemek için ise η^2 (eta-squared) testi kullanılmıştır. Hesaplanan etki değerinin .01-.05 arasında olması zayıf, .06-.13 arasında olması orta, .14'ten büyük olması güçlü bir etki olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2003). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel muhalefet davranışları ne düzeyde yordadığını belirlemek için regresyon analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın ilk amacı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ($\bar{X} = 4.08$, $S = .48$) orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, eleştirel düşünme eğilimlerinin *katılım* ($\bar{X} = 4.08$, $S = .50$), *bilişsel olgunluk* ($\bar{X} = 4.09$, $S = .44$) ve *yenilikçilik* ($\bar{X} = 4.07$, $S = .55$) boyutlarından da orta düzeyin üzerinde puan almışlardır.

Öğretmenler örgütsel muhalefet davranışlarını, en çok *yöneticilere* ($\bar{X} = 3.54$, $S = .80$), daha sonra sırasıyla *meslektaşlarına* ($\bar{X} = 3.49$, $S = .52$) ve *okul dışı aile ve arkadaşlarına* ($\bar{X} = 3.40$, $S = .48$) ifade etmektedirler. Öğretmenlerin muhalefet davranışlarına ilişkin puanları orta düzeyde ve birbirine yakındır.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, *katılım* [$F_{(2-374)} = 1.50$; $p > .05$], *bilişsel olgunluk* [$F_{(2-374)} = .66$; $p > .05$] ve *yenilikçilik* [$F_{(2-374)} = 9.1$; $p > .05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-374)} = 1.03$; $p > .05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. *Mesleki kıdem değişkenine* göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri *katılım* [$F_{(2-369)} = .63$; $p > .05$], *bilişsel olgunluk* [$F_{(2-369)} = 1.59$; $p > .05$] ve *yenilikçilik* [$F_{(2-369)} = 1.51$; $p > .05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-369)} = 1.29$; $p > .05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. *Kıdem ve okul türü ortak etkisine* göre de öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [Wilks' Lambda = .98; $F_{(4-372)} = .60$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilere ifade edilen muhalefet [$F_{(2-374)} = .26$; $p > .05$] ve okul dışına ifade edilen muhalefet [$F_{(2-374)} = 1.21$; $p > .05$] davranışları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak meslektaşlara ifade edilen muhalefet davranışları [$F_{(2-374)} = 3.32$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$] farklılaşmaktadır. Farklılık ilkökul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasındadır. İlkokul öğretmenleri ($\bar{X} = 3.60$, $S = .50$), ortaokul öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 3.43$, $S = .52$) meslektaşlarına ifade edilen muhalefet davranışlarını daha fazla sergilemektedirler. Ancak farklılığın etki düzeyi zayıftır. *Kıdem* değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilere ifade edilen muhalefet [$F_{(2-369)} = 1.57$; $p > .05$], meslektaşlara ifade edilen muhalefet [$F_{(2-369)} = 1.21$; $p > .05$], okul dışına ifade edilen muhalefet [$F_{(2-369)} = .95$; $p > .05$] davranışları anlamlı düzeyde

farklılaşmamaktadır. *Kıdem ve okul türü ortak etkisine* göre de öğretmenlerin muhalefet davranışları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [Wilks' Lambda = .98; $F_{(4-372)} = .62$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve muhalefet davranışları birlikte, kıdem ve okul türü ortak etkisine göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [Wilks' Lambda = .96; $F_{(4-372)} = .60$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Araştırmanın üçüncü amacı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin muhalefet davranışlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu doğrultuda yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Yöneticilere, meslektaşlara, okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet davranışlarına ilişkin regresyon analizi

Model	Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
YM	Sabit	1.21	.35	-	3.45	.00	-	-
	Katılım	.20	.18	.12	1.12	.25	.32	.05
	Olgunluk	.24	.15	.14	1.63	.10	.31	.08
	Yenilikçilik	.111	.16	.08	.71	.47	.31	.03
R = .33, R ² = .11, F ₍₃₋₃₇₃₎ = 15.81, p = .00								
MM	Sabit	3.29	.24	-	13.71	.00	-	-
	Katılım	.25	.12	.24	2.04	.04	.05	.10
	Olgunluk	-.02	.10	-.02	-2.23	.81	.02	-.01
	Yenilikçilik	-.18	.11	-.19	-1.64	.10	.00	-.08
R = .10, R ² = .01, F ₍₃₋₃₇₃₎ = 1.49, p = .21								
DM	Sabit	2.36	.21	-	10.84	.00	-	-
	Katılım	.05	.11	.05	.45	.64	.21	.02
	Olgunluk	.22	.09	.21	2.37	.01	.24	.12
	Yenilikçilik	-.02	.10	-.02	-.19	.84	.20	-.01
R = .24, R ² = .06, F ₍₃₋₃₇₃₎ = 7.97, p = .00								

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* davranışını yordamamaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, *yöneticilere* ($R = .33$, $R^2 = .11$, $p < .01$), *okul dışı aile ve arkadaşlara* ($R = .24$, $R^2 = .06$, $p < .01$) ifade edilen muhalefet davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır. Eleştirel düşünme eğilimleri ile muhalefet davranışı arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde; eleştirel düşünme eğiliminin *katılım* ($r = .32$), *bilişsel olgunluk* ($r = .31$) ve *yenilikçilik* ($r = .31$) boyutları ile öğretmenlerin *yöneticilere ifade edilen muhalefet* davranışı arasında pozitif ve orta düzeyde; eleştirel düşünme eğiliminin *katılım* ($r = .21$), *bilişsel olgunluk* ($r = .24$) ve *yenilikçilik* ($r = .20$) boyutları ile *okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde, yani diğer değişkenler kontrol altına alındığında; eleştirel düşünme eğiliminin *bilişsel olgunluk* boyutu ile *okul dışı muhalefet* davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .12$) ilişki vardır. Ancak eleştirel düşünme eğiliminin *katılım* ve *yenilikçilik* boyutları ile *okul dışı muhalefet*; *katılım*, *bilişsel olgunluk* ve *yenilikçilik* boyutları ile *yöneticilere muhalefet* arasında ise ilişki bulunmamaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri *yöneticilere muhalefet* davranışının %11'ini, *okul dışı muhalefet* davranışının %6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin *yöneticilere ve okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet* üzerindeki görece önem sırası; *bilişsel olgunluk*, *katılım* ve *yenilikçilik*dir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; sadece *bilişsel olgunluk* boyutu *okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışının anlamlı yordayıcısıdır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel muhalefet davranışlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ilk alt amacı öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini belirlemek, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeydedir. Alanyazında Türkiye’deki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri konusunda farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Ekinci ve Ekinci’nin (2017), Emir’in (2013) ve Korkmaz’ın (2009) araştırmaları ile bu araştırma bulguları örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde (Alkın Şahin ve diğerleri, 2016; Çiçek-Sağlam ve diğerleri, 2017; Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017; Şengül ve Üstündağ, 2009) olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık dikkat çekicidir. Ancak çalışmalar dikkatli incelendiğinde, farklılığın genel olarak kullanılan ölçme aracından ve buna bağlı olarak elde edilen puanların yorumlanmasından kaynaklandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerini düşük olarak belirleyen bu çalışmalarda Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. CCTDI’da eleştirel düşünme eğilimi puanı 240’dan ($240/75 = 3.2$ ’den) az olan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düşük, 300’den ($300/75 = 4.0$ ’ten) fazla olanların ise eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olarak yorumlanmaktadır (Kökdemir, 2003). Ancak bu farklılık örneklem grubunun özellikleri gibi başka nedenlerden de kaynaklanabilir. Bu farklılıkların belirlenmesine yönelik yapılacak bir meta analiz çalışması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme becerisinden fazlasını işe koşmayı gerektirmektedir (Halpern, 1999). Eğitimin temel amacı, öğrencilerin kendini gerçekleştirme sürecine katkı sağlamaktır. Bireyin kendini gerçekleştirme “kendi zihni ile” yani özgür ve eleştirel düşünebilmesine bağlıdır. Özgür ve eleştirel düşünen bireyler de ancak özgür ve eleştirel düşünen öğretmenlerle yetiştirilebilir. Alanyazındaki araştırmalar bu yorumu destekler niteliktedir. Willingham (2007), öğrencilerin eleştirel düşünmesinin öğretmene bağlı olduğunu belirtmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretilebilir (Marin ve Halpern, 2011) ve öğrenilebilir (Halpern, 1999) bir özellik olduğu göz önüne alınırsa, öğretmenlerin eleştirel düşünmesinin ne denli önemi olduğu görülebilir. Öğretmenlerin, eleştirel düşünme konusunda entelektüel sorumlular olarak rol model olmaları (Lipman, 1988), öğrenme ortamlarını tartışmayı destekleyici şekilde tasarlamaları (Ehrenworth, 2017) ve öğretmek istedikleri eleştirel düşünme becerilerini önce kendilerinin kullanmaları oldukça önemlidir (Kapur, 2013). Ayrıca alanyazında eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının yalnız başına karar vermeleri ve akademik destek almaları (Akgün ve Duruk, 2016), üst bilişsel rehberlik (Akyüz, Samsa Yetik ve Keser, 2015), eğitim inançları (Alkın Şahin ve diğerleri, 2014; Aybek ve Aslan, 2017), özyeterlik (Cansoy ve Türkoğlu, 2017), araştırma kaygıları (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005), problem çözme becerileri (Cansoy ve Türkoğlu, 2017; Özyurt ve Özyurt, 2015), demokratik ortam (Turabik ve Gün, 2016), motivasyon (Valenzuela ve diğerleri, 2011) ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ancak, McBride ve diğerleri (2002) eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği araştırmaların eleştirel düşünme becerilerini ölçmediğini, yüksek eğilimin yüksek eleştirel düşünme anlamına gelmeyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme eğilimleriyle ilgili sonuçlar dikkatli yorumlanmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı düzeylerde olduğunu ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri bireysel bir özelliktir. Bu nedenle bu çeşitliliğin normal olduğu söylenebilir. Ancak, bireyin eleştirel düşünme eğiliminin yükselmesinin öncelikle kendisine ve çalıştığı kurum da dahil olmak üzere çevresine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu araştırma

bulgusuna paralel olarak Ekinci ve Ekinci'nin (2017) ve Korkmaz'ın (2009) çalışmalarında eleştirel düşünme eğilimleri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Alkın Şahin ve diğerlerinin (2016), Ekinci ve Ekinci'nin (2017) ve Korkmaz'ın (2009) çalışmalarında da kıdem değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri farklılaşmamaktadır. Ancak, Narin ve Aybek'in (2010), Anahita ve Omid'in (2017) çalışmalarında kıdem arttıkça eleştirel düşünme düzeyi artmaktadır. Sulaiman ve diğerlerinin (2017) çalışmasında ise kıdem arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri azalmaktadır. Bu nedenle mesleki kıdem, eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde farklılık yaratmadığı konusunda genelleme yapmanın zor olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılacak bir meta analiz çalışması alanyazına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmenlerin muhalefet davranışlarının belirlenmesidir. Öğretmenlerin *yöneticilere, meslektaşlara, okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet* davranışı orta düzeydedir. Okul türü ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin *yöneticilere ve okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışları farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* davranışları da kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Yıldız'ın (2014) araştırma bulguları da öğretmenlerin muhalefet davranışlarının kıdemlerine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin meslektaşlara ifade ettikleri muhalefet davranışları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre muhalefet davranışlarını daha çok meslektaşları ile paylaşmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, kimi çalışmalarda üç boyutlu bir muhalefet ölçeğinin kullanıldığı, kimi çalışmalarda ise iki boyutlu muhalefet ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla isimlendirmelerde farklılık bulunsa da, incelenen çalışmalarda orta düzeyde *yöneticilere, meslektaşlara, okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet* davranışları sergilendiği belirtilmiştir (Bakan, vd., 2017; Biçkes, 2017; Croucher, vd., 2017; Payne, 2014; Yıldız, 2013). Görüldüğü gibi tüm bu araştırmaların bulgularına göre muhalefetin boyutları arasında düzeysel olarak pek farklılık bulunmamaktadır. Ancak muhalefetin yöneticilere, meslektaşlara ya da örgüt dışı kimselere ifade edilmesi aynı anlama gelmemekte ve her bir muhalefet stratejisinin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bununla birlikte muhalefetin kime ifade edildiği kadar ifade edilebilmesi, bunun için uygun yolların olması oldukça önemlidir.

Örgüt içinde çalışanlar düşüncelerini paylaşabilecekleri ya da sorunlarla ilgili çözüm önerileri getirebilecekleri güvenli yerler aramaktadırlar. Oral Ataç ve Köse'nin (2017) çalışması örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde iş yerinde konuşma özgürlüğünün olması da muhalefet davranışlarının ifade edilmesi konusunda kritik önem taşımaktadır. Croucher ve diğerlerinin (2017) çalışması iş yerinde konuşma özgürlüğü ile yöneticilere ve meslektaşlara ifade edilen muhalefet arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışanlar, iş yerinde konuşma özgürlüğüne sahipse muhalefetlerini yöneticiler ve meslektaşları ile paylaşabilmektedir. Muhalefet davranışlarının ifade edilmesinde diğer önemli bir konu ise çalışanların algıladıkları örgütsel destektir. Çakır ve diğerlerinin (2017) çalışması bireylerin örgütsel destek gördüklerine inandıkları takdirde, yöneticilere ve meslektaşlara ifade edilen muhalefet davranışı sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Garner (2017) örgütsel muhalefet çalışmalarında, genellikle, muhalefetin hangi iletişim kanalı aracılığı ile iletildiğinin belirtilmediğini ve yüz yüze iletişimle muhalefetin dile getirildiğinin varsayıldığını ifade etmektedir. Çalışanın düşündüklerini seslendirmesi yani muhalefetini ifade edebilmesi için resmi kanalların açık olması oldukça önemlidir (Zeng ve Croucher, 2017). Eğer örgüt bu kanalları çalışana sağlamakta başarısız olursa, çalışanlar kendi kanallarını oluşturmaktadır (Gosset ve Kilker, 2006). Araştırma bulgularında yöneticilere, meslektaşlara ve okul dışına ifade edilen muhalefetin düzeylerinin birbirine yakın olması, bu durumla ilişkili olabilir. Diğer bir ifade ile örgüt içi iletişim kanalları açık olduğunda çalışanlar yöneticilere, aksi durumda ise

meslektaşlara ya da okul dışına muhalefetlerini ifade etmektedirler. Çalışanlar örgütsel sorunlar karşısında beklemek yerine muhalefetlerini dile getirebildiklerinde sorunların çözümüne daha çok katkı sağladıklarını (Garner, 2016) ve yaptıkları iş üzerinde daha çok kontrole sahip olduklarını düşünmektedir (Kesen ve Pabuççu, 2016). Örgütsel sorunların dile getirilmesi önemlidir. Ancak, örgütsel sorunların çözülmesi konusunda sorunun kime ifade edildiği kritik önem taşımaktadır. Doğru olan örgüt çalışanı olarak öğretmenlerin, kaygı ve korku duygusuna kapılmadan muhalefet davranışlarını yüksek düzeyde yöneticilere gösterebilmesidir. Araştırma bulguları bunun olmadığını göstermektedir. Çalışanlar yöneticilerine yeterli düzeyde muhalefet davranışı gösterememektedir. Alanyazında muhalefet davranışın karşıtı olarak çalışan sessizliği konusundaki çalışmalar da (Altınkurt, 2014; Aydın, 2016; Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016; Kahveci ve Demirtaş, 2013; Nafei, 2016; Whiteside ve Barclay, 2013) bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmanın son amacı öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin muhalefet davranışlarını ne derece yordadığının belirlenmesidir. Buna göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri *yöneticilere* ve *okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışının yordayıcısıdır. Ancak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri *meslektaşlara muhalefet* davranışının anlamlı yordayıcısı değildir. İkili korelasyonlar incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin *katılım*, *bilişsel olgunluk* ve *yenilikçilik* boyutları ile *yöneticilere ifade edilen muhalefet* davranışı arasında orta düzeye yakın ilişkiler bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bu değerlerin oldukça düştüğü görülmektedir. Bu durum eleştirel düşünmenin boyutların hepsinin bir arada *yöneticilere ifade edilen muhalefet davranışını* yordama gücünün olduğunu ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm boyutları *yöneticilere ifade edilen muhalefet* davranışlarının yaklaşık %11'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre *yöneticilere ifade edilen muhalefeti* en çok *bilişsel olgunluğun*, ardından *yenilikçiliğin* ve en son *katılımın* yordadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde *okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, sadece *bilişsel olgunluk* ile *okul dışına ifade edilen muhalefet* arasında düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bu boyutun *okul dışına ifade edilen muhalefeti* yordama gücünün daha da düştüğü görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin boyutları, *okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışının yaklaşık %6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre *okul dışına ifade edilen muhalefet* üzerinde en çok *bilişsel olgunluk*, ardından *katılım* ve en son *yenilikçilik* etkilidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece *bilişsel olgunluk* boyutunun *okul dışı muhalefetin* önemli yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Örgütsel muhalefet stratejisi seçilirken, birçok değişken etkilidir. Bireysel özellikler bunlardan sadece biridir. Sergilenen bireysel davranışlar ve bireyin taşıdığı değerler çalışanın muhalefet davranışını etkilemektedir (Kassing ve Avtgis, 1999). Nitekim Kadı ve Beytekin'in (2015) çalışmasında da örgütsel muhalefet davranışının mesleki değerler ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bakan ve diğerlerinin (2017) çalışmasında mesleki olarak kendini güçlü olarak değerlendiren bireylerin, örgütsel muhalefet davranışı sergileme eğiliminin yüksek olduğu görülmektedir. Bireysel özellikler ile ilgili başka bir çalışmada (Kaya, 2016) dışsal kontrol odağı, bireyin dışa muhalefet yapma eğilimi ile ilişkiliyken; içsel kontrol odağı, bireyin açık (*yöneticilere*) muhalefet yapma davranışı ile ilişkili bulunmuştur. Dıştan denetimli bireyler örgütte rahatsız oldukları sorunları örgüt dışı kişilerle paylaşma eğiliminde iken, içten denetimli bireyler ortada bir sorun olduğunda doğrudan sorunu çözebilecek kişilerle iletişime geçerek muhalif tavırlarını ifade etmektedir. Ötken ve Cencki'nin (2013) çalışmasında sorumlu ve düzenli kişilerin yapıcı ve sorgulayıcı açık (*yöneticilere*) muhalefet davranışında bulunduğu, dışadönük kişilerin yapıcı açık muhalefet davranışı sergilediği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile sorumlu, düzenli ve dışa dönük kişiler örgüt içi sorunlarla karşılaştığında doğrudan yöneticilere bu sorunu ifade etmektedir. Kassing ve Avtgis'in (1999) çalışmasında *yöneticilere*

ifade edilen muhalefet tartışmacılık ile pozitif yönde ve agresif iletişim ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. *Meslektaşlara ifade edilen muhalefetin* agresif iletişim ile pozitif yönde ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Biçkes'in (2017) çalışmasında ise bireylerarası saldırganlık ile dikey (*yöneticilere ifade edilen*) muhalefet arasında negatif yönde, yatay (*meslektaşlara ifade edilen*) muhalefet arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bireylerarası saldırganlık ile dışsal (*okul dışı arkadaşlara ifade edilen*) muhalefet arasında ise ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak diğer araştırma bulguları da bireysel özelliklerin örgütsel muhalefet davranışı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin hem eleştirel düşünme eğilimlerinin hem de yöneticilere yönelik muhalefet davranışlarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun birçok nedeni olabilir. Kişilik özellikleri, kültürel kodlar ve buna bağlı olarak güç mesafesi algısı, örgüt yapısı ve korku kültürü vb. değişkenler çalışanların muhalefet davranışlarını etkileyebilir. Örneğin, Morrison ve Milliken'e göre (2000) sessizlik ikliminin olduğu örgütlerde çalışanlar örgüt içindeki sorunlar hakkında konuşmanın fayda getirmeyeceğine, düşünce ve kaygıları anlatmanın tehlikeli olduğuna inanmaktadırlar. Knoll ve Van Dick (2013) yaptıkları çalışmada örgütsel sessizlik ikliminin, sessizliğin nedenlerinden korku ve boyun eğme ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla belirtilen değişkenlerin öğretmenlerin muhalefet davranışları ve eleştirel düşünceleri üzerindeki etkisine yönelik olarak yapılacak araştırmalar alanyazına önemli katkılar getirecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin neden yeterli düzeyde olmadığı sorgulanacağı çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra örgütsel muhalefetin kültür, bireysel özellikler, güç mesafesi, örgüt özellikleri ile ilişkisinin ele alınacağı çalışmalar da alanyazına katkı sağlayacaktır.

5. KAYNAKLAR

- Ağalday, B., Özgan, H. ve Arslan, M.C. (2014). İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 35-50.
- Akgün, A. & Duruk, D. (2016). The investigation of preservice science teachers' critical thinking dispositions in the context of personal and social factors. *Science Education International*, 27(1), 3-15.
- Akyüz, H. A., Samsa Yetik, S. & Keser, H. (2015). Effects of metacognitive guidance on critical thinking disposition. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 133-148.
- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18(2), 289-297.
- Altinkurt, Y. ve Iliman Püsküllüoğlu, E. (2017). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 75-86.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2016). Relationship between professional values and critical dispositions of science-technology and mathematics teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(1), 25-40.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. & Ulubey, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492.
- Anahita, B. & Omid, A. (2017). The relationship between novice and experienced EFL teachers' critical thinking ability and their successful teaching. *International Journal of Research Studied in Language Learning*, 6(2), 19-32.
- Aybek, B. (2016). The relationship between prospective teachers' media and television literacy and critical thinking dispositions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 261-278.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). Relationship between prospective teachers' critical thinking dispositions and their educational philosophies. *Journal of Educational Research*, 5(4), 544-550.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 165-192.

- Bakan, İ., Doğan, İ.F. ve Yılmaz, Y.S. (2017). Çalışanlarda mesleki öz yeterlilik algısı ile örgütsel muhalefet ilişkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 54-70.
- Bıçkes, D. M. (2017). Konaklama işletmelerinde örgütsel muhalefetin bireylerarası saldırganlık üzerindeki etkisi: Kapadokya'daki otellerde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(4), 957-973.
- Brinsfield, C. H., Edwards, M. S. & Greenberg, J. (2009). Voice and silence in organizations: Historical review and current conceptualization. In J. Greenberg & M. S. Edwards (Eds.) *Voice and silence in organizations*. Bingley: Emerald.
- Büyükoztürk, S. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. & Türkoğlu, M. E. (2017). Examining the relationship between pre-service teachers' critical thinking disposition, problem solving skills and teacher self-efficacy. *International Education Studies*, 10(6), 23-35.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Coleman, M. (2014). Anomie: Concept, theory, research promise. *Unpublished Senior Honors Thesis*. Oberlin College, Sociology Department, Ohio.
- Coşkun, M.V. & Altınkurt, Y. (2016). The relationship between values and critical thinking dispositions of pre-service teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(4), 298-312.
- Croucher, S. M., Zeng, C., Rahmani, D. & Cui, X. (2017). The relationship between organizational dissent and workplace freedom of speech. *Journal of Management and Organization*, 1-15.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çakır, V.O., Yurtseven, C.N. ve Dal, S. (2017). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 78-87.
- Çiçek Sağlam, A. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 258-278.
- Çiçek Sağlam, A., Çankaya, İ., Üçer, H. & Çetin, M. (2017). The effect of information literacy on teachers' critical thinking disposition. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 31-41.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, E. & Kilmen, S. (2014). An adaptation study of critical disposition scale. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 203-218.
- Demirtaş, Z. Özdemir, T.Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216.
- Djamaa, S. (2016). Reading the book versus "reading" the film: Cinematic adaptations of literature as catalyst for EFL students' critical thinking dispositions. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2), 252-263.
- Dwyer, C.P., Hogan, M.J., Harney, O.M. & Kavanagh, C. (2016). Facilitating a student-Educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Education Technology Research and Development*, 65, 47-73.
- Ehrenworth, M. (2017). Why argue? *Educational Leadership*, 74(5), 35-40.
- Ekinci, C.E. & Ekinci, N. (2017). A study on the relationships between teachers' critical dispositions and their perceptions of occupational professionalism. *Educational Process: International Journal*, 6(2), 53-78.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 325-347.
- Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
- Ennis, R.H. (1996). Critical thinking dispositions, their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2-3), 165-182.

- Ennis, R.H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Erişim 28.04.2017 http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Ertuş Kılıç, H. ve Şen, A.İ. (2014). UF/EMI Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- Facione, P.A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Newark: American Philosophical Association.
- Facione, P.A. (1990b). *The California critical thinking skills test – college level. Technical report #1. Experimental validation and content validity*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, N.C. & Facione, P.A. (1994). *The “California critical thinking skills test” and the National League for nursing accreditation requirement in critical thinking*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P.A., Facione, N.C. & Giancarlo, C.A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Featherstone, R. & Deflem, M. (2003). Anomie and strain: Context and consequences of Merton’s two theories. *Sociological Inquiry*, 73(4), 471-489.
- Friedel, C.R., Irani, T.A., Rhoades, E.B., Fuhrman, N.E. & Gallo, M. (2008). It’s in the genes: Exploring relationships between critical thinking and problem solving in undergraduate agriscience students’ solutions to problems in Mendelian genetics. *Journal of Agricultural Education*, 49(4), 25-37.
- Garner, J.T. (2016). Open doors and iron cages: Supervisors’ responses to employee dissent. *International Journal of Business Communication*, 53(1), 27-54.
- Garner, J.T. (2017). An examination of organizational dissent events and communication channels: Perspectives of a dissenter, supervisors, and coworkers. *Communication Reports*, 30(1), 26-38.
- Gossett, L.M. & Kilker, J. (2006). My job sucks, examining counter institutional web sites as locations for organizational member voice, dissent, and resistance. *Management Communication Quarterly*, 20(1), 63-90.
- Grosser, M.M. & Nel, M. (2013). The relationship between the critical thinking skills and the academic language proficiency of prospective teachers. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-18.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice and loyalty, responses to decline in firms, organizations and states*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kadı, A. ve Beytekin, O.F. (2015). Okul kültürü ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin mesleki değerler aracılığıyla araştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-97.
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kapur, K. (2013). Developing critical thinking. *English Language Teaching Institute Bikaner Journal*, 10, 10-15.
- Kassing, J. W. (1998a). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.
- Kassing, J. W. (1998b). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *The Electronic Journal of Communication Studies*, 8(1), 1-20.
- Kassing, J. W. (2000). Exploring the relationship between workplace freedom of speech, organizational identification, and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17, 387-396.
- Kassing, J. W. (2011). *Dissent in organizations*. Malden: Polity.
- Kassing, J. W. & Avtgis, T.A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*, 13(1), 100-115.
- Kaya, Ç. (2016). Kontrol odağı ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 12(46), 81-96.
- Kesen, M. ve Pabuççu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin ANFIS model ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 42(9), 1552-1563.
- Knoll, M. & Van Dick, R. (2013). Do I hear the whistle...? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113, 349-362.

- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2017a). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 93-117.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, O. ve Schreglmann, S. (2011). Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin fakülte ve unvanlarına göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 3(40), 116-121.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.
- Lamm, A. J. (2016). Integrating critical thinking into extension programming #4: Measuring critical thinking styles using the UFCTI. Erişim 28.04.2017 <http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/edis/WC/WC20900.pdf>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking – what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Maltepe, S. (2016). Critical thinking dispositions of pre-service Turkish Language teachers and primary teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 44-50.
- Marin, L.M. & Halpern, D.F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces great gains. *Thinking Skills and Creativity* 6, 1-13.
- McBride, R. E., Xiang, P., Wittenburg, D. & Shen, J. (2002). An analysis of preservice teachers' dispositions toward critical thinking: A cross cultural perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(2), 131-140.
- Merton, K. R. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3(5), 672-682.
- Merton, K. R. (1968). *Social theory and social structure*. New York: The Free.
- Morrison, E.W. & Milliken, F.J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25, 706-725.
- Nafei, W.A. (2016). Organizational silence: Its destroying role of organizational citizenship behavior. *International Business Research*, 9(5), 57-75.
- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 19(1), 336-350.
- Oral Ataç, L. ve Köse, S. (2017). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet ilişkisi: Beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(1), 117-132.
- Ötken, A.B. ve Ceneci, T. (2013). Beş faktörlü kişilik modeli ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 41-51.
- Özyurt, H. ve Özyurt, Ö. (2015). Elektrik/Elektronik mühendisliği öğrencilerinin problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1124-1142.
- Pallant, J. (2003). *SPSS survival manual*. Buckingham-Philadelphia: Open University.
- Payne, H.J. (2014). Examining the relationship between trust in supervisor-employee relationships and workplace dissent expression. *Communication research reports*, 31(2), 131-140.
- Pinder, C.C. & Harlos, K.P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Sabri, P.S.U., Ilyas, M. & Anjad, Z. (2015). Organizational learning culture and its effects on critical thinking skills on female teachers of public sector HEI. *Bulletin of Education and Research*, 37(2), 1-23.
- Sadykova, G. ve Tutar, H. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Samba, C., Knippenberg, D.V. & Miller, C.C. (2017). The impact of strategic dissent on organizational outcomes: A meta-analytic integration. *Strategic Management Journal*, 1-17.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Stolley, K.S. (2005). *The basics of sociology*. Connecticut: Greenwood.

- Sulaiman, T., Kuppusamy, S.K., Ayub, A.F. & Rahim, S.S. (2017). Relationship between critical thinking disposition and teaching efficacy among special education integration program teachers in Malaysia. *AIP Conference Proceedings*, 1795(1), 020027-1-8
- Sunay, H. (2015). Critical thinking dispositions of the students study in sport science at university. *Anthropologist*, 20(3), 656-662.
- Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tishman, S. & Andrade, A. (1996). Thinking dispositions: A review of current theories, practices, and issues. Project Zero, Harvard University, Cambridge. Erişim 19.06.2017, <http://www.lslearning.com/wp-content/uploads/2012/09/Dispositions.pdf>
- Turabik, T. & Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training*, 12(4), 45-57.
- Turan, H. (2016). Comparison of critical thinking dispositions of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 867-876.
- Uluçınar, U. ve Aypay, A. (2016). Eleştirel düşünmeye dayalı karar verme modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 251-268.
- Valenzuela, J., Nieto, A.M. & Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.
- Whiteside, D.B. & Barclay, L.J. (2013). Echoes of silence: Employee silence as a mediator between overall justice and employee outcomes. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 251-266.
- Willingham, D.T. (2007). Critical thinking, why is it so hard to teach? *American Educator*, American Federation of Teachers, Summer, 8-19.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 6(8), 853-879.
- Yıldız, K. (2014). Örgütsel muhalefet. *Akademik Bakış Dergisi*, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 43. Erişim 15.02.2017, <http://www.akademikbakis.org/?sayfa=dergiyrinti&no=364&icerik=orgutsel-muhalefet&kategori=egitim>
- Yu, W-C. W., Lin, C.C., Ho, M-H. & Wanag, J. (2015). Technology facilitated PBL pedagogy and its impact on nursing student's academic achievement and critical thinking. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 97-107.
- Zeng, C. & Croucher, S. M. (2017). An exploration of organization dissent and workplace freedom of speech among young Professional intra-urban migrants in Shanghai. *Journal of International and Intercultural Communication*, 10(3), 201-218.

Extended Abstract

Organizations are social units that exist to balance limitless requests and limited sources. While the balance is maintaining, the actualization of previously defined goals, effective use of organizational sources and especially not wasting the organizational energy are important. In order to ensure effectiveness and to prevent deviant behaviors, organization has to take into consideration the warnings coming from its surrounding, especially, its employees. In this context warnings, coming from employees, can be called dissent behaviors. Organizational dissent, accepted as a warning by the organization, is the expression of unsatisfactory situations or contradictory opinions for the employee (Kassing, 1998a). While expressing dissent, employees choose one of the dissent strategies, articulated, lateral or displaced (Kassing, 1998b). The choice of dissent strategy is determined by individual, relational and organizational characteristics (Kassing, 1998b; Kassing, 2011). In this study, to whom teachers express their contradictory opinions is tried to be defined, especially dissent behaviors in relation to critical thinking dispositions, as an individual characteristic, is analyzed.

The assumption that critical thinking disposition as an individual characteristic affecting organizational dissent stems from the power of critical thinking. Critical thinking is cognitive skills and

strategies used in order to get intended results (Halpern, 1999). In this context it is possible to say that critical thinking is an important tool for organizational effectiveness. Besides, critical thinking is defined as a kind of rational reflective thinking used when deciding what to do or what to believe (Ennis, 1991). When communication environment in the organization is taken into consideration, critical thinking can be accepted as a way of thinking followed in order to reach effectiveness. For this reason, critical thinking is a powerful tool in organizations and especially in education (Facione, 1990a). At this point the importance of teachers' critical thinking is emerged. At schools in the provision of effectiveness, in the definition of the problems and in the creation of alternative solutions, critical thinking teachers have crucial roles. For this reason it is foreseen that critical thinking has effects on teachers' dissent. In this context, the main purpose of this study is to define to what extent teachers' critical thinking dispositions predict dissent behaviors. In the same line with this purpose, it is intended to define the levels of teachers' critical thinking dispositions and organizational dissent, and whether these variables differ or not according to the seniority and school kind.

The research is designed in correlational survey model. The research sample consists of teachers working in the primary, secondary and high school of Muğla province. In the research disproportioned cluster sampling method is used. In the research, 421 teachers are participated and with eligible 377 data analysis are done. In the research, 26.8% of teachers (n = 101) work in primary, 40.3% of teachers (n = 152) secondary and 32.9% high schools (n = 124). Besides, 24.1% of teachers have seniority less than 10 years (n = 91), 39.8% of teachers between 11 and 20 years (n = 150), 35.2% of teachers more than 20 years (n = 131). Five teachers do not state their seniority. In the research Organizational Dissent Scale developed by Kassing (1998a) and adapted to Turkish by Altinkurt and Iliman Püsküllüoğlu (2017), and Florida Critical Thinking Dispositions Scale adapted to Turkish by Ertaş Kılıç and Şen (2014) are used as data collection tools. Before the analysis of the data outliers are cleared, skewness and kurtosis coefficients, and whether there is multi-collinearity problem or not is analyzed. While the data is analyzed descriptive statistics, comparison of means and regression are used.

According to the findings, teachers' critical thinking disposition levels are above middle level ($\bar{X} = 4.08$, $S = .48$). Teachers have scores above middle level on *engagement* ($\bar{X} = 4.08$, $S = .50$), *cognitive maturity* ($\bar{X} = 4.09$, $S = .44$) and *innovativeness* ($\bar{X} = 4.07$, $S = .55$). The levels of teachers' critical thinking dispositions on *engagement* [$F_{(2-374)} = 1.50$; $p > .05$], *cognitive maturity* [$F_{(2-374)} = .66$; $p > .05$] and *innovativeness* [$F_{(2-374)} = 9.1$; $p > .05$] and on total score [$F_{(2-374)} = 1.03$; $p > .05$] do not differ according to the school kind. Similarly, the levels of teachers' critical thinking dispositions on *engagement* [$F_{(2-369)} = .63$; $p > .05$], *cognitive maturity* [$F_{(2-369)} = 1.59$; $p > .05$] and *innovativeness* [$F_{(2-369)} = 1.51$; $p > .05$] and on total score [$F_{(2-369)} = 1.29$; $p > .05$] do not differ according to the seniority. According to the seniority-school kind interaction, teachers' critical thinking dispositions do not differ significantly [Wilks' Lambda = .98; $F_{(4-372)} = .60$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Besides, teachers' scores on *articulated* ($\bar{X} = 3.54$, $S = .80$), *lateral* ($\bar{X} = 3.49$, $S = .52$), *displaced* ($\bar{X} = 3.40$, $S = .48$) dissent are on middle level and close to each other. Teachers' *articulated* [$F_{(2-374)} = .26$; $p > .05$] and *displaced* [$F_{(2-374)} = 1.21$; $p > .05$] dissent behaviors do not differ according to the school kind. However, teachers *lateral* [$F_{(2-374)} = 3.32$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$] dissent behaviors differ according to the school kind. The difference is between primary and secondary school teachers. In comparison with secondary school teachers ($\bar{X} = 3.43$, $S = .52$), primary school teachers ($\bar{X} = 3.60$, $S = .50$) display more *lateral* dissent. On the other hand, teachers' *articulated* [$F_{(2-369)} = 1.57$; $p > .05$], *lateral* [$F_{(2-369)} = 1.21$; $p > .05$], *displaced* [$F_{(2-369)} = .95$; $p > .05$] dissent behaviors do not differ according to the seniority. According to the seniority-school kind interaction, teachers' organizational dissent behaviors do not differ significantly [Wilks' Lambda = .98; $F_{(4-372)} = .62$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$]. Besides both teachers' critical thinking dispositions and organizational dissent behaviors do not differ significantly according to the seniority-school kind interaction [Wilks' Lambda = .96; $F_{(4-372)} = .60$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Lastly, teachers' critical thinking dispositions do not predict *lateral* dissent behaviors. On the other hand, teachers' critical thinking dispositions are predictors of *articulated* ($R = .33$, $R^2 = .11$, $p < .01$) and *displaced* ($R = .24$, $R^2 = .06$, $p < .01$) dissent. When zero-order correlations are examined, there are positive and middle level relationships between teachers' *articulated* dissent behaviors and the dimensions of critical thinking dispositions, respectively *engagement* ($r = .32$), *cognitive maturity* ($r = .31$) and *innovativeness* ($r = .31$); there are positive and low level relationships between teachers'

displaced dissent behaviors and the dimensions of critical thinking dispositions, respectively *engagement* ($r = .21$), *cognitive maturity* ($r = .24$) and *innovativeness* ($r = .20$). When the other variables are constant, there is positive and low level relationship between *displaced* dissent and *cognitive maturity* ($r = .12$). There is no relationship between *displaced* dissent and *engagement*, *displaced* dissent and *innovativeness*, *articulated* dissent and each dimension of critical thinking disposition. Critical thinking dispositions explain 11% of *articulated* and 6% of *displaced* dissent. According to the standardized regression coefficient (β) relative importance of predictive variables on *articulated* and *displaced* dissent is *cognitive maturity*, *engagement* and *innovativeness*. When t-test results related to the significance of regression coefficients are examined, just *cognitive maturity* predicts *displaced* dissent. As a result, it can be stated that teachers' critical thinking dispositions from individual characteristics have effects on teachers' *articulated* and *displaced* dissent.