

**ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİN OKUL YÖNETİMİNDE KAYIRMACILIK ve
ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGISI ile İLİŞKİSİ**

YILDIRAY AYDIN

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2015



**ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİN OKUL YÖNETİMİNDE KAYIRMACILIK ve
ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGISI ile İLİŞKİSİ**

YILDIRAY AYDIN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yıldray

Soyadı : Aydın

Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi

İngilizce Adı :The relationship of organizational silence with favoritism in school management and self-efficacy perception of teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Yıldıray AYDIN

İmza:

Jüri Onay Sayfası

Yıldıray AYDIN tarafından hazırlanan “Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Türker KURT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 09.12.2015

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Anneme, Babama ve
Kızlarım Nehir ile Elis'e*

TEŞEKKÜR

Öncelikle yoğun çalışma temposuna rağmen, araştırmanın her safhasında bana yol gösterip yardımcı olan, zamanını, enerjisini ve akademik bilgi birikimini esirgemeyen, her zaman olumlu yaklaşımları ile beni motive eden, tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Türker KURT hocama en içten duygularıyla teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans öğrenimimde ders aldığım ve kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım, Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ'a, Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye, Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, Prof. Dr. Temel ÇALIK'a, Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e, Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL'a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN'e ve Yrd. Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN'a teşekkür ve saygılarımı sunuyorum.

Tezimi dilbilgisi ve anlatım yönünden inceleyen değerli dostum Türkçe öğretmeni Ömer KOÇ'a teşekkür ediyorum.

Değerli zamanlarını ayırarak, araştırmanın anket sorularını yanıtlayan öğretmenlerimize, anketlerin uygulanmasında yardımcı olan okul müdürlerimize çok teşekkür ediyorum.

Bu araştırma için yaptığım çalışmalarım sırasında, beni anlayışla karşılayan ve desteğini esirgemeyen eşim Özlem'e, canım kızlarım Elis ve Nehir'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Ankara, Aralık 2015

Yıldıray AYDIN

**ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİN OKUL YÖNETİMİNDE
KAYIRMACILIK ve ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK ALGISI ile
İLİŞKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yıldıray AYDIN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı örgütsel sessizliğin, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi olup olmadığını açıklamaktır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ve Pursaklar) resmi ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmanın örnekleminde, 473 öğretmen yer almıştır. Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan anketin birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların demografik bilgilerini içeren bölüm bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilen "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği", üçüncü bölümünde Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği", dördüncü bölümde Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Kurt (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" yer almıştır. Verilerin analizi SPSS 19.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının, korku ve risk algısı ile bağlamsal faktörler alt boyutlarında "orta" düzeyde olduğu; okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama alt boyutlarında "düşük" düzeyde olduğu; öz yeterlik algılarının ise "yüksek" düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutunun, okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama alt boyutları ile olumlu yönde, orta düzeyde ve

anlamli olarak iliskili olduğu görülmüstür. Benzer Őekilde  rg tsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu da okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütleme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarıyla orta düzeyde, olumlu ve anlamli olarak iliskili olduğu saptanmıŐtır. Buna karŐılık öğretmenlerin öz yeterlik algısının, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algılarının hićbir alt boyutu ile anlamli düzeyde iliskili olmadığı görülmüstür. Yapılan  oklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, koordinasyon ve değerlendirme deđiŐkenlerinin korku ve algılanan risk üzerinde anlamli bir yordayıcı olduğu görülmüstür. Ayrıca, değerlendirme deđiŐkeninin bağlamsal faktörler üzerinde anlamli bir yordayıcı olduğu saptanmıŐtır.



Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Örgütsel sessizlik, kayırmacılık, öz yeterlik,  ğretmen öz yeterliği
Sayfa Adedi : xix + 230
DanıŐman : Yrd. Doć. Dr. Türker KURT

**THE RELATIONSHIP OF ORGANIZATIONAL SILENCE WITH
FAVORITISM IN SCHOOL MANAGEMENT AND SELF-EFFICACY
PERCEPTION OF TEACHERS**

Master Thesis

Yıldıray AYDIN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2015

ABSTRACT

The purpose of this study is to explain whether or not there is a relationship between organizational silence, and favoritism in school management and self-efficacy perception of teachers. The population of the study consists of teachers that work in public schools in the central districts, Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle and Pursaklar, of the city of Ankara. There are 473 teachers in the study that is conducted in relational screening model. In the first part of the survey that was prepared to be used in the study, there is the section, prepared by the researcher, which includes the demographic information of the participants. “The Organizational Silence Scale for Teachers” developed by Kahveci and Demirtaş (2013a) is in the second part of the survey, “The Favoritism Scale in the School Management” developed by Erdem and Meriç (2012) is in the third part, and “The Teacher Self-Efficacy Scale” developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted to Turkish by Kurt (2009) is in the fourth part. SPSS 19.0 program is used in the analysis of the data. Pearson Product-Moment Correlation Analysis, Multiple Linear Regression Analysis, t-Test, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) tests are used for the analysis of the data. As a result of the study, the organizational silence perceptions of teachers are revealed as being on the “medium” level in the fear and risk perception and contextual factors sub-dimensions; favoritism in school management is revealed as being on the “low” level in the organization, evaluation, coordination and planning sub-dimensions; and self-efficacy perceptions are revealed as being on the “high” level. The fear and perceived risk dimensions of organizational silence are observed to be positively, on a mid-level and

significantly related with the organization, evaluation, coordination and planning sub-dimensions of favoritism perception in school management. Similarly, the contextual factors dimension of organizational silence is detected to be positively, on a mid-level and significantly related with the organization, evaluation, coordination and planning dimensions of favoritism perception in school management. However, the self-efficacy perceptions of teachers are observed to be not significantly related to all of the sub-dimensions of organizational silence and favoritism in school management perceptions of teachers. As a result of the performed multiple linear regression analysis, coordination and evaluation variables are observed to be significant predictors of fear and perceived risk. Furthermore, the evaluation variable is determined as a significant predictor of contextual factors.



Science Code :
Key Words : Organizational silence, favoritism, self efficacy, teachers' self efficacy
Page Number : xix + 230
Supervisor : Yrd. Doç. Dr. Türker KURT

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
İTHAF SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler	11
1.4. Sayıtlar.....	12
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	13

1.7. Araştırmanın Önemi.....	13
BÖLÜM 2	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. Örgütsel Sessizlik Kavramı.....	15
2.2. Sessizlik Tercihinin Teorik ve Kültürel Temelleri.....	21
2.3. Sessizlik Türleri.....	27
2.3.1. Kabullenici Sessizlik.....	28
2.3.2. Korunma Amaçlı Sessizlik.....	32
2.3.3. Koruma Amaçlı Sessizlik.....	34
2.4. Örgütsel Sessizliği Ortaya Çıkaran Faktörler	36
2.4.1. Korku ve Algılanan Risk Nedeniyle Sessizliğe Yol Açan Faktörler	37
2.4.1.1. Çalışanların Yöneticilerine Güvenmemesi.....	37
2.4.1.2. Konuşmanın Riskli Görülmesi	38
2.4.1.3. İzolasyon Korkusu.....	38
2.4.1.4. İlişkilerin Bozulacağı Korkusu.....	39
2.4.1.5. Diğer Çalışanlar Üzerinde Olumsuz Etki Yapma Korkusu	39
2.4.2. Bağlamsal Faktörler.....	39
2.4.2.1. Bireysel Faktörler	39
2.4.2.2. Örgütsel Faktörler.....	41
2.4.2.2.1. <i>Adaletsizlik Kültürü</i>	44
2.4.2.2.2. <i>Sessizlik İklimi</i>	45
2.4.2.2.3. <i>Sağır Kulak Sendromu</i>	47
2.4.2.3. Yönetimsel Faktörler	48
2.4.3. Diğer Faktörler	50
2.4.3.1. Mobbing	53
2.5. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları.....	54

2.6. Okul Yönetiminde Kayırmacılık	58
2.6.1. Kayırmacılık Kavramı	58
2.6.2. Kayırmacılığın Alt Boyutları.....	67
2.6.2.1. Nepotizm (Akraba Kayırmacılığı)	69
2.6.2.2. Kronizm (Yandaşlık).....	71
2.6.2.3. Siyasal Kayırmacılık (Partizanlık).....	73
2.6.2.4. Hizmet Kayırmacılığı	75
2.6.2.5. Gönül Yapma (Suvasyon)	76
2.6.2.6. Patronaj.....	76
2.6.2.7. Cinsel Kayırmacılık.....	78
2.6.3. Kayırmacılığın Sonuçları.....	81
2.6.4. Okul Yönetiminde Kayırmacılık.....	85
2.7. Öz Yeterlik.....	90
2.7.1. Meslek Olarak Öğretmenlik.....	90
2.7.2. Öz Yeterlik	93
2.7.3. Öğretmen Öz Yeterliği.....	96
BÖLÜM 3	119
YÖNTEM.....	119
3.1. Araştırmanın Modeli	119
3.2. Evren ve Örneklem	119
3.2.1. Evren	119
3.2.2. Örneklem.....	120
3.3. Veri Toplama Araçları	124
3.3.1. Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği	124
3.3.2. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği.....	126
3.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği.....	128

3.4. Verilerin Toplanması.....	131
3.5. Verilerin Analizi.....	131
BÖLÜM 4	135
BULGULAR VE YORUMLAR	135
4.1. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularına İlişkin Betimsel Bulgular.....	135
4.2. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alguları Arasındaki İlişkiler	136
4.3. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	137
4.4. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	139
4.5. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	142
4.6. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	146
4.7. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	149
4.8. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	153
4.9. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	156

4.10. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Sendika Üyelik Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	160
4.11. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutunu Yordaması	162
4.12. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutunu Yordaması	163
BÖLÜM 5	165
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	165
5.1. Sonuçlar	165
5.2. Tartışma.....	169
5.2.1. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeyleri	169
5.2.2. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler	172
5.2.3. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	174
5.2.4. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	177
5.2.5. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	180
5.2.6. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	184
5.2.7. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	187

5.2.8. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	190
5.2.9. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Ön Lisans/Lisans Düzeyinde Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	192
5.2.10. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Sendika Üyelik Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	194
5.2.11. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutunu Yordaması	195
5.2.12. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutunu Yordaması	196
5.3. Öneriler	196
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	196
5.3.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler.....	197
KAYNAKLAR	198
EKLER.....	221

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Evrenini Oluşturan Okul ve Öğretmenlerin Sayıları ile Ankara Merkez İlçelere Göre Dağılımları.....	120
Tablo 2. Araştırma Örneklemini Oluşturan Okul ve Öğretmenlerin Sayıları ile Ankara Merkez İlçelere Göre Dağılımları.....	121
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	121
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş, Mesleki Kıdem, Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi, Yaş, Öğrenim Durumu, Ön Lisans-Lisans Düzeyinde Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu ve Sendika Üyelik Durumuna Göre Dağılımı.....	122
Tablo 5. "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.....	125
Tablo 6. "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği"nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.....	127
Tablo 7. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler.....	129
Tablo 8. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular.....	135
Tablo 9. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler.....	136
Tablo 10. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	137

Tablo 11. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	139
Tablo 12. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	142
Tablo 13. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	146
Tablo 14. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	149
Tablo 15. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	153
Tablo 16. Algılarının Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik (ANOVA) Sonuçları	156
Tablo 17. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Sendika Üyelik Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	160
Tablo 18. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütleme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutunu Yordaması	162
Tablo 19. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütleme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutunu Yordaması.....	163

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sessizlik Türleri.....	28
Şekil 2. Örgütsel Sessizliği Oluşturan Faktörler.....	37
Şekil 3. Kayırmacılığın Alt Boyutları.....	68

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SHÇEK	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
TDK	Türk Dil Kurumu
TEPAV	Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
TESEV	Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı
ÖSÖ	Örgütsel Sessizlik Ölçeği
ÖYÖ	Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği
Ens.	Enstitü
Y.O.	Yüksek Okul
N	Örneklem Sayısı
p	İstatistiksel Anlamlılık Derecesi
S	Standart Sapma
\bar{X}	Aritmetik Ortalama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın amacı, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde örgüt yönetimleri, örgütün başarılı olması için insan kaynakları çalışmalarına önem vermekte, bu alana önemli bütçe ayırarak eldeki mevcut iş gücünden en üst seviyede yararlanmayı hedeflemekte (Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk, 2011), çalışanların verimliliklerini ve çalışma hayatlarının kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek bütün etkenleri ortadan kaldırarak pozitif iklimli bir örgüt ortamı oluşturmaya çaba göstermektedirler. Çünkü örgütler için en önemli ve vazgeçilmez rekabet dayanağı haline gelen insan faktörünü, kim uygun kullanır ve en fazla verim alabilirse, yarışın galibi de olacaktır (Çavuş, Develi ve Sarioğlu, 2015). Ancak örgüt yönetimlerinin çalışanların verimliliklerini ve çalışma hayatının kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek bütün etkenlerin ortadan kaldırılması çabalarına rağmen yine de örgütlerde insan kaynaklı birçok sorun ortaya çıkabilmektedir (Gül ve Özcan, 2011).

Örgütlerin rakipleri karşısında fark yaratmaları, çalışanların bilgi, beceri ve yeteneklerini (Üçok ve Torun, 2015), örgütsel eylem ve kararlara (Gül ve Özcan, 2011), iş süreçlerine katmalarıyla mümkün olmaktadır (Üçok ve Torun, 2015). Bu bağlamda örgütler takım çalışmasına, kendi kendini yöneten gruplara, örgütsel demokrasinin tabana yayılmasına daha fazla önem vermektedirler (Gül ve Özcan, 2011). Ayrıca örgütlerin, çalışanlarının daha çok inisiyatif almalarına; bilgi, görüş ve eleştirilerini açıkça ifade etmelerine ve sahip oldukları bilgileri paylaşmalarına gereksinim duydukları da söylenebilir (Üçok ve Torun, 2015). Başka bir ifade ile çalışanların, görev yaptıkları örgüt ile ilgili herhangi bir konuda

sessiz kalmaması ve fikirlerini açıkça söylemesi önem arz etmektedir (Taşkıran, 2011, s. 73). Diğer taraftan günümüz bilişim çağında örgütlerde insan kaynaklarının, bilgi paylaşımının ve uyumun önemi artmıştır. Örgütlerin çalışanlarıyla daha barışık olmaları başarıya ulaşabilmeleri için gereklidir (Özdemir ve Uğur, 2013).

Çağdaş yönetim uygulamaları sonucunda, çalışanlar arasında daha fazla düzeyde bilgi paylaşımının ve uyumun gerçekleşmesi arzulanırken, çeşitli nedenlerden dolayı çalışanların örgütlerine karşı kayıtsız ve sessiz kaldıkları gözlemlenmektedir (Gül ve Özcan, 2011). Oysaki günümüzün rekabet koşulları örgütler açısından, örgüte ilişkin fikirlerini dile getirmekten ve bilgi ve deneyimlerini paylaşmaktan çekinmeyecek bireylere sahip olmayı bir zorunluluk haline getirmiştir (Kutaniş ve Çetinel, 2014). Buna örgüt yönetimlerinin bazen çalışanların sessiz kalmalarını bilinçli veya bilinçsiz olarak tetiklemesi de neden olmaktadır. Çalışanların sessiz kalma davranışları eskiden bir uyum göstergesi olarak algılansa da bugün bunun bir tepki ve geri çekilme olduğu bilinen bir gerçektir (Özdemir ve Uğur, 2013).

Çalışanların sessiz kalarak, örgütlerine veya yöneticilerine verdikleri mesajın anlamlandırılması gerekmektedir. Çalışanların sessiz kalarak verdikleri mesaj; çalışanların tutumlarını, davranışlarını ya da iş çıktılarını etkileyebilecek bir potansiyele sahiptir (Özdemir ve Uğur, 2013). Çalışanların bu sessiz kalma davranışları örgütte yeni fikirlerin, sinerjinin ve yaratıcılığın ortaya çıkmasını da engellemektedir (Gül ve Özcan, 2011).

Günümüzde iş yaşamının gittikçe karmaşıklaşması farklı tutum ve davranış kalıplarını ortaya çıkarmış ve bu tutum ve davranışları ifade etmek için farklı kavramların kullanılmasını gerekli kılmıştır (Kaygın ve Atay, 2014). Bu kavramlardan birisi de örgütsel sessizliktir. Pek çok örgüt içerisindeki baskın seçim, çalışanların, yaşadıkları kaygılar ve karşılaştıkları sorunlar hakkında konuşmamasıdır ki, bu durum, örgütsel sessizlik olarak adlandırdığımız kolektif bir olguya yol açmakta ve ciddi araştırmaların da konusu olmayı hak etmektedir (Milliken ve Morrison, 2003). Örgütsel sessizlik, çalışanların sonuçlarından çekinmesi nedeniyle fikir ve düşüncelerini bilinçli olarak örgütten esirgemesi olarak ifade edilebilir (Kutaniş ve Çetinel, 2014). Giderek belirsiz bir hale gelen iş hayatının ve içerisinde yaşadığı dünyaya yabancılaşan ve eylemsiz bir hale gelen insanlığın modern çıkmazlarından birisi de örgütsel sessizliktir. Örgütsel sessizlik, çalışanların bilgi ve yeteneklerinden etkili bir şekilde yararlanmayı engelleyen bir durumu ifade etmektedir (Kaygın ve Atay, 2014). Aynı zamanda sessizlik, örgütsel değişim ve gelişimin önünde kritik bir engel yaratmakta ve moral bozucu bir etken olmaktadır (Morrison ve Milliken,

2000). Çalıştığı örgüt veya yaptığı iş ile ilgili söyleyecek önerisi, görüşü, fikri olmayan bir çalışanın sessizliği, örgütsel sessizlik kavramı içerisinde değerlendirilemez.

Örgütsel sessizlik konusunda iki öncü çalışmadan bahsedilebilir. Bunlardan ilki Morrison ve Milliken (2000) tarafından yapılan çalışmadır. Morrison ve Milliken (2000), örgütsel sessizliğin örgütte ortaya çıkışının ve gelişiminin nasıl olduğunu, örgütsel koşulların bu sessizlik sürecinin sürekliliğini ve güçlenmesini nasıl sağladığını açıklamıştır. Örgütsel sessizlik konusunda, ikinci önemli çalışma Pinder ve Harlos (2001) tarafından yapılmıştır. Çalışan sessizliği kavramını geliştirmiş olan Pinder ve Harlos (2001), çalışan sessizliğini adaletsizliğe verilen bir yanıt/tepki olarak incelemiştir. Çalışan sessizliğini; özellikle, kişinin içinde bulunduğu örgütsel koşullar altında, değiştirme ve düzeltme gücü olan kişilere karşı verdiği davranışsal, bilişsel ve/veya duygusal tepkilerin tam anlamıyla kendine özgü çekinik hali olarak tanımlamaktadır. Bir örgüt içerisinde çalışan bireylerin, karşılaştıkları veya potansiyel sorunlar ve kaygılar hakkındaki düşüncelerini ya da şikayetlerini söylememelerine neden olan pek çok güçlü etken bulunabilmektedir. Örgütsel sessizliğin köklerini; yöneticilerin olumsuz geri bildirim alma korkusu ve genellikle yöneticilerin sahip oldukları örtük inançlar (çalışanların bencil, güvenilmez bireyler oldukları, yönetici her zaman en iyisini bilir vb.) oluşturmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000).

Problemler karşısında sessiz kalma kararını anlamak, yalnızca örgüt içerisindeki etik ve yasa dışı uygulamalar hakkında bilgi almak ve etkili örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek açısından değil aynı zamanda, bu kararları alan bireylerin yaşamlarını etkilediği için de önemlidir (Milliken ve Morrison, 2003). Alanyazın incelendiğinde örgütsel sessizliğin bireyleri ve örgütleri olumsuz olarak etkileyen sonuçları olduğu görülmektedir (Arlı, 2013; Cemaloğlu, 2012; Çakıcı, 2010; Duyar, 2012; Ehtiyar ve Yanardağ, 2008; Kahveci ve Demirtaş, 2013b; Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014; Milliken ve Morrison, 2003; Morrison ve Milliken, 2000; Özdemir ve Uğur, 2013; Özgan ve Külekçi, 2012; Özgen ve Sürgevil, 2009; Şehitoğlu ve Zehir 2010; Şimşek ve Aktaş, 2014; Taşkiran, 2011). Aslında, sorunlar karşısında sesini yükseltmek ve konuşmak, tabii ki bazı riskler içerse de, sessiz kalmak da, birey açısından bir dizi potansiyel olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir. Kaygılar ve problemler hakkında konuşamama duygusu, zaman içerisinde, çaresizlik ve azalan iş tatmini gibi hisler yaratabilirken, uzun soluklu kişisel bazlı olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir (Milliken ve Morrison, 2003).

Çalışanların yeni düşünceler üretememeleri ve gelişmeye açık olmamaları örgütsel sessizlikten kaynaklanan sorunların başında gelmektedir. Çalışanların yeni düşünceler üreterek örgüte katkıda bulunmaları örgütlerin gelişebilmesi ve bunu sürdürebilmesi için gereklidir. Bazı örgütlerde çalışanların cesaretlendirilmesi ve sundukları düşüncelerin saygı ile karşılanmasından dolayı sessizlikten kaynaklanan sorunlara pek rastlanmamaktadır. Diğer örgütlere göre, çalışanlarını cesaretlendiren ve onların sorunlarını dinleyen yönetim anlayışına sahip örgütlerin daha başarılı olması olağandır (Özdemir ve Uğur, 2013).

Günümüzde yaşanan değişim ve gelişmeler, eğitime daha fazla önem verilmesini zorunlu kılmaktadır. Ülkelerin kalkınmasında ve rekabet ortamında öne çıkmasında eğitimin rolü yadsınamaz. Ülkelerin gelişme ve kalkınmalarının temelinde, zamanın gerektirdiği bilgi ve donanımına sahip bireyleri yetiştiren eğitim kurumları bulunmaktadır (Yüksel, 2015). Okullar, toplumsal hayatın önemli sosyal örgütlerinden birisidir (İşleyici, 2015).

Özgün bir toplumsal sistem ve formel bir örgüt olan okulda (Aydın, 2010, s. 208), okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul örgütünün amaçlarına uygun olarak yaşatabilmesi ise insan ve madde kaynaklarını verimli bir şekilde amaca yönelik olarak kullanabilmesine bağlıdır (Bursalıoğlu, 2012, s. 6). Bu noktada özellikle okuldaki öğretmenlerin, okulun gelişimine katkıda bulunacak fikir ve görüşlerini açıklaması önem arz etmektedir. Ancak, öğretmenlerin okulun gelişimine katkıda bulunacak fikirlerini esirgeyerek, suskun kalması örgütsel sessizlik anlamına gelmektedir ki, bu durum okulun gelişmesine engel oluşturmaktadır (Yüksel, 2015).

Son yıllarda okullarda yapılan örgütsel sessizlik araştırmaları artış göstermekle birlikte yeterli sayıda olduğu söylenemez. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Gökçe, 2013; Karaman, 2015; Kolay, 2012; Köse, 2014; Nartgün ve Kartal, 2013; Öztürk, 2014). Sevgin (2015), Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından yapılan araştırmalarda ulaşılan, dil (Türkçe ve İngilizce) grubundaki öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere oranla daha fazla sessiz kaldıkları bulgusu dikkat çekicidir. Kahveci ve Demirtaş (2013), yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin genel olarak sorun çıkarıcı, her durumdan şikayet eden biri gibi görünmek istememeleri nedeniyle konuşmaktan ziyade sessiz kalmayı tercih ettikleri bulgusuna erişmiştir. Toplumsal cinsiyetin sessizlik üzerinde etkili bir faktör olduğu, toplumsal baskılar ve kadınlara yönelik önyargıların kadın öğretmenleri davranışlarına ve söylediklerine önemli ölçüde dikkat etmeye zorladığı ve onları fikirlerini açıkça beyan

etmekten alıkoyduğu Kutanis ve Çetinel (2014) tarafından ifade edilmektedir. Okullarda yaşanan örgütsel sessizliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ve örgütsel adalet algılarını azalttığı yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (İşleyici, 2015; Köse, 2014; Sevgin, 2015; Yüksel, 2015). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile (yasal güç, karizmatik güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç) öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasında ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini, okul müdürlerinin zorlayıcı güç kullanımı artırmaktadır. Okul müdürlerinin uzmanlık ve karizmatik güç kullanımları ise öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını azaltmaktadır (Karaman, 2015). Büyük öneme sahip bir kurum olan okulda; gelişimi ve değişimi engelleyebilecek, örgütsel işleyişi zayıflatacak, verimliliği ve etkililiği düşürecek olan her türlü faktörün önüne geçilmesi kurumun varlığını sürdürmesi açısından gereklidir (Arlı, 2013).

Hızla değişen dünyamızda, okulların kendisini yenilemesi zorunlu bir ihtiyaçtır (Kahveci ve Demirtaş, 2013b). Dahada önemlisi "okullar birlikte nasıl öğrenileceğini, nasıl yaşanılacağını öğreten ve yenilenebilmeyi başarmak zorunda olan örgütlerdir. Çünkü yapı ve işleyişi ile kendini yenileyebilen okullarla toplumun yenilenebilmesi olanaklıdır" (Erçetin, 2004, s. 8). Ayrıca toplumun geleceği açısından, toplumun temel yapı taşlarını oluşturan çocukların iyi ve güncel bilgilerle eğitilmesi önem taşımaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulun amaç ve işlevleri ile ilgili görüşlerini okul ortamlarında demokratik bir şekilde dile getirmesi, başka bir ifade ile örgütsel sessizliği kırması beklenmektedir. Okullardaki sorunların dile getirilmemesi, okulun gelişmesi ve yeniliğe açık olmasının önündeki bir engeldir. Sorunlarını rahatlıkla ifade edemeyen öğretmen ve okul yöneticilerinin, yüksek seviyede performans gösterememesi ve bunun sonucunda okul amaçlarının yeterli düzeyde gerçekleşmemesi söz konusu olabilir (Kahveci ve Demirtaş, 2013b).

Araştırmada örgütsel sessizlik ile ilişkisi araştırılan kavramlardan biri de kayırmacılıktır. Kayırmacılık hem yönetim alanında hem de günlük hayatta karşımıza çıkan, varlığı benimsenen ve olağan olarak kabul edilen bir kavramdır (Özkanan ve Erdem, 2014). Erdem (2010, s. 1) kayırmacılığı, bir kişi veya grubun lehine olacak şekilde, hak ve adaletten sapma eğilimi olarak tanımlamıştır. Kayırmacılığın; akraba kayırmacılığı (Nepotizm), eş - dost kayırmacılığı (Kronizm), siyasal kayırmacılık (Partizanlık), hizmet kayırmacılığı, patronaj gibi türleri bulunmaktadır (Meriç, 2012). Kayırmacı ilişkiler, eşitsizliği çağrıştırdığı ve adaletsiz bir uygulama olduğu için yasaklanmasına rağmen,

hemen her sektörde yaygın olarak görülmektedir (Özkanan ve Erdem, 2014). Ayrıca toplumun sosyal ve kültürel yapısı da, himayeciliği ve kayırmacılığı beslemektedir (Bayhan, 2002). Kayırmacılık; rüşvet, zimmet, gibi bir yolsuzluk türüdür (Aksu ve Başar, 2005) ve sistem içinde birçok sorun yaratmasına rağmen, bu soruna sistemin kendi içinde net bir çözüm bulunamamıştır (Çakır, 2014). Diğer taraftan kayırmacılığın içselleştirilerek normal hale getirilmiş olması sebebiyle sorun olarak algılanması da zaman almıştır (Özkanan ve Erdem, 2014). Kayırmacılık ilişkisinde, kayırılan birey açısından bu durum bir zafiyet anlamına gelirken; örgüt açısından ise, kayırmacılığı destekleyen bir örgüt ikliminin varlığı söz konusu olmaktadır. Böyle bir örgüt ikliminde de, bireysel ve örgütsel başarısızlık kaçınılmazdır (Büte, 2011a).

Kayırmacılık çoğunlukla, resmi örgütsel bağlarla ilişkili olarak incelenmekle birlikte enformel kurumlarda da yaygın bir tutum olarak ortaya çıkmaktadır. Toplumsal sistemin hemen her alanında kayırmacılık kendisini göstermektedir. Kişilerin günlük hayatında, ekonomik ve siyasi ilişkilerinde, bürokratik ve organizasyonel yapılar içindeki ilişkilerinde; akrabalık, arkadaş, eş-dost çevresi, okul arkadaşlığı, asker arkadaşlığı, meslektaşlık, aynı köyden, topraktan olma (hemşehricilik), komşuluk, aynı mahalleden olma vb. toplumsal aidiyet bağlamı içinde yer almaktan kaynaklanan yakınlıklar/bağlılıklar, kayırmacı tutum ve davranışlara destek sağlamaktadır (Özkanan ve Erdem, 2014). Kamu görevlileri, içinde yaşadıkları popülasyon içinde yer edinebilme ve ekonomik açıdan da buldukları statü içindeki sınıf atlama kaygıları nedeniyle kayırmacılık ilişkisi içerisinde yer almaktadırlar (Çakır, 2014).

Kayırmacılığın sosyo-kültürel belirleyicileri; toplumsal kültür, aile yapısı, toplumda hakim olan çocuk yetiştirme düzeni, bireyin yetiştiği sosyal çevre/grup, eğitimsel ortam, toplumdaki akrabalık bağları ve devletin konumudur. Sosyo-kültürel belirleyiciler kayırmacılığı teşvik etme veya engelleme işlevi görmektedir (İlhan ve Aytaç, 2010, s. 64-66).

Alanyazın incelendiğinde kayırmacılık ve alt boyutları ile ilgili olarak özel sektöre ait şirketlerde (Araslı ve Tümer, 2008; Büte ve Tekarslan, 2010; Dökümbilek, 2010; Düz, 2012; Ekmekçi, 2014; İyışeroğlu, 2006; Karacaoğlu ve Yörük, 2012; Karataş, 2013), kamu bankalarında (Büte, 2011a) ve kavramsal boyutta (Bayhan, 2002; Khatri ve Tsang, 2003; Özkanan ve Erdem, 2014; Yıldırım, 2013) birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Aile işletmelerinde yapılan bir araştırma sonucuna göre; nepotizm, aile üyesi olmayan çalışanları olumsuz yönde etkilemektedir. Nepotizm çalışanların iş stresini

arttırmakta; iş tatminini, işverene olan güvenini ve adalete olan inancını azaltmaktadır. Bunun sonucunda çalışanların bireysel performansları düşmekte ve işten ayrılma eğilimleri artmaktadır (Büte ve Tekarslan, 2010). Yine bir aile işletmesinde yapılan araştırmada, çalışanların nepotizm ile örgütsel adalet algılamaları arasında ters yönlü ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karacaoğlu ve Yörük, 2012). Büte (2011), kamu bankalarında yaptığı araştırmada; kayırmacılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz, işten ayrılma niyeti üzerinde ise olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır.

Okulun işleyişini; okul yöneticileri, öğretmenler, okuldaki diğer çalışanlar ve öğrenciler bir bütün olarak etkilemektedir. Bu noktada; okuldaki biçimsel ve biçimsel olmayan ilişki ağlarının varlığı ve niteliği, her bir bireyin yetki, görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumu okulun genel işleyişi üzerinde etkili olmaktadır (Çalık, 2012, s. 70). Toplumsal açık bir sistem olan okulların etkililiğinde, örgütsel yapı kadar insan ilişkileri de önemli rol oynamaktadır. Okullardaki iş ve işlemlerde etik kurallara uyulmaması, okul çalışanlarının işlerine ve okullarına karşı olan tutumları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Kayırmacı tutum ve davranışlar, okul ortamında iş ve işlemlerin etik kurallara göre yapılmamasının sebeplerinden biridir (Polat ve Kazak, 2014). Okul yönetiminde kayırmacılık, okul yöneticisinin çeşitli nedenlerle (sendika üyeliği, siyasi görüş, hemşehricilik, aynı okuldan mezun olmak, akrabalık bağı, cinsellik vb.) okul içindeki kişi veya kişileri yasalara aykırı olarak koruması, desteklemesi, kollaması ve diğer çalışanlara tanımadığı olanakları sunması olarak tanımlanabilir (Meriç, 2012). Müdürler, pek çok kamu otoritesine (örneğin, milli eğitim müdürleri, ebeveynler, toplumun bazı üyeleri, öğretmenler ve hatta öğrenciler) karşı sorumludurlar. Bu farklı referans grupları, çoğunlukla, müdüre ilişkin beklentileri konusunda birbirleriyle çelişebilmekte ve müdürü zorlayıcı bir duruma sokabilmektedirler. Okul müdürleri, pek çok değişkeni dikkate almak, farklı kaynaklardan gelen sorunlarla baş edebilmek ve farklı güç dengelerini göz önünde bulundurmak durumundadır. Müdürler yaşadıkları bu sıkıntılı durumları kısmen de olsa, kayırmacılık (Bazı yakınlıklar kurarak, okul içerisinde iş yapıcı ve karşılıklı bağlılık oluşturucu ortam yaratmaya çalışmak; günlük kararlar ile idari uygulamalar arasında taraf olmak gibi) yapmak suretiyle aşma eğilimi taşımaktadırlar. (Pounder ve Blase, 1988). Bir müdürün sahip olduğu rolün korunmasızlığı/kırılganlığı, büyük ölçüde *ortadaki/arada kalan kadın/erkek* şeklinde ifade edilen sendromun bir fonksiyonudur (Lipham ve Hoeh, 1974'den aktaran Pounder ve Blase, 1988).

Alanyazında, okul yönetiminde kayırmacılık ve alt boyutlarını inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanılmıştır (Aydoğan, 2009; Meriç, 2012; Polat ve Kazak, 2014; Pounder ve Blase, 1988; Spaulding, 1997). Aydoğan (2009)'ın Kayseri'de ilk ve orta dereceli okullardaki öğretmenlerin katılımı ile yaptığı araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin, okul içerisindeki uygulamalarında akrabalarına, arkadaşlarına, hemşehrilerine ve aynı politik görüşü savunan diğer kişilere karşı kayırmacılık yaptığını söylemek mümkündür. Meriç (2012), Polat ve Kazak (2014) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. ABD'de, Pounder ve Blase (1988) yaptıkları araştırmada, okul müdürleri tarafından uygulanan mikro-politikalar/uygulamaların (örgütlerin günlük politikaları/pratikleri) bir boyutu olan kayırmacılığı ve bunun öğretmenler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucu, okul müdürleri tarafından sergilenen kayırmacı tutumların, öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ve bu etkilerin de, öğretmen yabancılaşmasına neden olduğunu göstermektedir. Spaulding (1997), okul müdürlerinin kayırmacı tutumlarının öğretmenler üzerinde gerek bireysel gerekse mesleki anlamda, olumsuz etkiler ürettiğini, çalışma şevklerini kırdığını, güven duygusunu zedelediğini ve okul iklimi açısından üretken olmayan bir durum oluşturduğunu ifade etmiştir.

İnsanların sahip oldukları yeteneklerini tam olarak kullanabilmelerini sağlamanın, hem eğitim bilimlerinin hem de yönetim bilimlerinin ortak ve en önemli amaçlarından biri olduğu Kurt (2012) tarafından ifade edilmiştir. Örgütler, günümüzde mesleki yeterliği olan ve kendini geliştirebilen çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu tip çalışanlara sahip olan örgütlerin, hedef ve amaçlarını daha etkin ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilme olasılıkları artmaktadır (Kahya, 2015). Öz yeterlik kavramı, Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal-bilişsel kuram ile ortaya çıkmıştır. Bandura (1986, s. 391), öz yeterliği “belirlenen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylem planını düzenlemek ve uygulamak üzere insanların kapasitelerinin neticesi” olarak tanımlamıştır. Bu noktada öz yeterliğin, kişinin bireysel yeterliklerine ve potansiyeline olan inancı olduğuna dikkat edilmelidir (Sakız, 2013). İnsan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yetkinlikleri konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklayabilir (Kurbanoglu, 2004).

Skaalvik ve Skaalvik (2007) öğretmen öz yeterliğini, verilen eğitim hedeflerini elde etmek için gerekli olan aktiviteleri planlamak, düzenlemek ve uygulamak için öğretmenlerin kendi yetenekleri ile ilgili bireysel inançları olarak tanımlamıştır. Öğretmen öz yeterliği, sınıftaki zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin profesyonel etkinlik ve hazırlık duygularının bir göstergesidir. Araştırmalar aynı zamanda okulda iş stresine karşı koruyucu bir unsur olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). RAND kurumu çalışmaları ve yakın geçmişteki araştırmalar, yüksek öz yeterlik hissine sahip öğretmenlerin öğrenciler üzerinde onları başarıya ulaştıran olumlu etkisini ortaya çıkarmıştır (Kelm ve McIntosh, 2012). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, öğrencilerin üzerinde, okuldaki önemli süreçlerinde ve verimliliklerinde motivasyon ve başarı etkisi sağlamak için yetenekleriyle ilgili inançlarının ilişkisini ortaya çıkaran güçlü kanıtlar sunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Caprara vd. (2006), yaptığı araştırmada akademik başarının öğretmen öz yeterliğini etkilediği, akademik başarı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki karşılıklı bir ilişkinin kanıtını sunmuştur. Bir öğretmenin, en zorlu öğrencilerin öğrenme süreçlerine bile yardımcı olabileceği hissi olan öğretim öz yeterliği, öğretmenlerin, öğrenci başarısı ile bağıntılı birkaç kişisel özelliklerinden bir tanesidir (Woolfolk, 2004, s. 370). Öğretmen öz yeterliği öğrenci motivasyonunu da etkilemektedir (Caprara vd., 2006). Öz yeterlilik kuramı, yüksek seviyeli öz yeterlilik duygusuna sahip öğretmenlerin, en zorlu öğrencilerle karşılaştıkları zamanlarda bile, sıkı ve etkili çalışmaktan geri kalmadıklarını; çünkü hem kendilerine hem de öğrencilerine olan inançlarını kaybetmediklerini öngörmektedir (Woolfolk, 2004, s. 370). Giderek artan deneysel kanıtlar, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretimde uyguladığı çabalar ile hedefledikleri nokta ve işler yolunda gitmeyince gösterdikleri dayanıklılık ve başarısız olduklarında uyguladıkları direnç ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci verimliliği üzerindeki etkisine ek olarak öz yeterlik hissi yüksek olan öğretmenler, öğrenciler için daha hırslı hedefler oluşturmaya ve genel eğitim sınıflarındaki engelli öğrencilerin başarısına destek olmaya daha fazla eğilimlidirler (Caprara vd., 2006). Araştırmalar aynı zamanda yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin işlerinden memnun olduğunu ve okula karşı sorumluluk bilincinde olduğunu ancak düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin de iş stresi ve tükenmişlik içinde olduğunu göstermiştir (Kelm ve McIntosh, 2012). Çalışanların iş memnuniyetinin duygu yetkinliğinden ziyade bireyin olumlu duygularına dayandığı aktivitelerde performansına katkı sağlamasının ihtimali göz ardı edilemez. Bu, özellikle az

bir beceri, yüksek bir dayanışma ve memnuniyetin, çoğunlukla yetkinlik hissinden ziyade birlikte iyi olma hissinden kaynaklandığı çalışma ortamlarında gerçekleşebilir. Öğretmenin kararları bugün geçmişten daha fazla sorumluluk taşısa da öğrencilerin öğrenmeleri hala öğretmenin bilgi aktarım becerisine dayanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Öğretmen öz yeterliği, öğretim sürecine yön verebildiğinden dolayı oldukça büyük önem taşımaktadır (Gamsız, 2013).

Öğretmen öz yeterlik inancına yönelik yurtdışında ve yurtiçinde çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve mesleki kaygı düzeyleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları gibi çeşitli değişkenler ile ilişkisinin ortaya konulması (Derman, 2007; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Özdemir, 2008; Yıldırım, 2011), öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre belirlenmesi (Altunbaş, 2011; Benzer, 2011; Eker, 2014; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Zararsız, 2012), aday öğretmenler ile öğretmenlerin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması (Mirzeoğlu, Aktağ ve Boşnak, 2007; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Şenol, 2012) ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının okul iklimi, sınıf yönetimi becerileri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, iş doyumunu, öğrenci başarısı, tükenmişlik, örgütsel vatandaşlık, öğrenilmiş çaresizlik, öğretmen özerkliği, eleştirel düşünce gibi değişkenler ile ilişkisini belirlemeye yöneliktir (Aka, 2014; Babaoğlu ve Korkut, 2010; Caprara, Barbaranelli, Steca, Malone, 2006; Doğan, 2013; Gamsız, 2013; Gençtürk ve Memiş, 2010; Güvenç, 2011; Karahan ve Balat, 2011; Kelm ve McIntosh, 2012; Özerkan, 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Telef, 2011; Zangenehvandi, Farahian, Gholami, 2014; Yıldırım, 2012). Ayrıca okul müdürlerinin liderlik stilleri ile, öğretmen öz yeterliği ve kolektif yeterlik ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Kurt, 2009; Nir ve Kranot, 2006; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Alanyazının incelenmesinde, öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik olarak yapılan araştırmaların çoğunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Aka, 2014; Babaoğlu ve Korkut, 2010; Benzer, 2011; Bulduklu, 2014; Erdoğan, 2013; Gençtürk ve Memiş, 2010; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kurt, 2009; Seçer, 2011; Şenol, 2012; Telef, 2011; Yıldırım, 2012; Zararsız, 2012). Buna karşılık Eker (2014), Saracaloğlu vd. (2010) ve Üstüner vd. (2009) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin istenilen düzeye gelmesinin; günümüzde öğretmenlerin, iş arkadaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşma ve iletişim araçları sayesinde bilgiye kolay ulaşabilme imkanlarının artması, mesleki tecrübe ile birlikte zamanla kendilerini daha kolay geliştirmelerinin neden olduğu düşünülmektedir (Eker, 2014).

Alanyazında örgütsel sessizlik ile öz yeterlik inancının ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Kahya, 2015; Kutlay, 2012; Üngüren ve Ercan, 2015). Üngüren ve Ercan (2015) ve Kutlay (2012)'ın farklı sektörlerde yaptıkları araştırmalarda, kişilerin öz yeterlik algı düzeyleri yükseldikçe, örgütsel sessizlik düzeylerinin azaldığı, öz yeterliği yüksek kişilerin fikir ve önerilerini açıklamaktan çekinmedikleri sonucuna varılmıştır. Kahya (2015) akademisyenlerin katılımı ile yaptığı araştırmasında, mesleki öz yeterlik ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı, orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna erişmiştir. Kahya (2015) mesleki öz yeterlik ve örgütsel sessizlik kavramlarının alt boyutları arasında bir model kurarak yaptığı yol analizi sonucunda, sözkonusu ilişkinin rastlantısal olduğu ve nedensellik ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir çalışanın mesleki öz yeterlik algısının yüksek olmasının, o kişinin örgütsel konular hakkındaki görüş ve önerilerini açık ve net bir biçimde ortaya koyması sonucunu doğurmayabileceği, önemli olanın çalışanın, mesleki zorlukların üstesinden gelebileceği yönündeki güçlü inancı olduğu, bu inanç olmadıkça, çalışanların sessiz kalmamasını beklemenin mümkün olmadığı Kahya (2015) tarafından öne sürülmüştür.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada okulların etkililiğinde önemli olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı örgütsel sessizliğin, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi olup olmadığını açıklamaktır.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırma amacına yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur: Örgütsel sessizliğin, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi nasıldır?

Bu ana problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları, okul yönetiminde kayırmacılık algıları ve öz yeterlik algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algıları arasında ilişki var mıdır?
3. Okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı:
 - a. Örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutunu yordamakta mıdır?
 - b. Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutunu yordamakta mıdır?
4. Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları,
 - a. Cinsiyet,
 - b. Branş,
 - c. Okuldaki hizmet süresi,
 - d. Mesleki kıdem,
 - e. Yaş,
 - f. Öğrenim durumu,
 - g. Ön lisans, lisans düzeyinde mezun olunan yüksek öğretim kurumu,
 - h. Sendika üyelik durumu,değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sayıtlar

- 1) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algılarını belirlemek için yeterlidir.
- 2) Öğretmenlerin ölçek sorularına içtenlikle ve doğru olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ve Pursaklar) ilkokullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, kullanılan ölçeklerle toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgütsel Sessizlik: Örgütlerde çalışanların, iyileşme ve gelişme adına işi veya işyeriyle ilgili teknik ve/veya davranışsal konularla ilgili görüş ve düşüncelerini bilinçli olarak esirgemesi ve sessizleşmesidir (Çakıcı, 2007).

Kayırmacılık: Bir kişi veya grubun lehine olacak şekilde, hak ve adaletten sapma eğilimidir (Erdem, 2010, s. 1).

Okul Yönetiminde Kayırmacılık: Okul yönetiminde kayırmacılık, okul yöneticisinin çeşitli nedenlerle (sendika üyeliği, siyasi görüş, hemşehricilik, aynı okuldan mezun olmak, akrabalık bağı, cinsellik vb.) okul içindeki kişi veya kişileri yasalara aykırı olarak koruması, desteklemesi, kollaması ve diğer çalışanlara tanımadığı olanakları sunmasıdır (Meriç, 2012).

Öz Yeterlik: Bandura (1986, s. 391), öz yeterliği “belirlenen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylem planını düzenlemek ve uygulamak üzere insanların kapasitelerinin neticesi” olarak tanımlamıştır.

Öğretmen Öz Yeterliği: Öğretmenin, sınıf yönetimindeki ve öğrencileriyle ilişkileriyle ilgili yeterlikleri ile öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğine olan inancıdır (Eker, 2014).

1.7. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi araştırılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerini ve örgütsel sessizliğin örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, çalışan performansı ile ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeylerini ve okul yönetiminde kayırmacılık ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çok az sayıda çalışma yapılmıştır. Alanyazında, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile iş doyumunu, okul iklimi, örgütsel vatandaşlık, mesleki tükenmişlik değişkenleri ile ilişkisini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Örgütsel sessizlik ve öz yeterlik değişkenlerinin birbirleri ile olan ilişkisini araştıran farklı sektörlerdeki çalışanlar ve akademisyenlerin katılımı ile yapılmış az sayıda araştırma (Kahya, 2015; Kutlay, 2012; Üngüren ve Ercan, 2015) bulunmaktayken, örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisini

araştıran yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir.

Bu çalışmada, bir taraftan örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisinin açıklığa kavuşturulmasına katkı sağlamak, diğer taraftan öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algılarının düzeyini ortaya koymayı ve bu anlamda okul yöneticilerine, yönetim uygulamalarında ışık tutması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada elde edilen bulguların konuya ilişkin bundan sonra yapılacak olan araştırmalara da kaynak teşkil etmesi umulmaktadır.



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; örgütsel sessizlik kavramı, sessizlik tercihinin teorik ve kültürel temelleri, sessizlik türleri, örgütsel sessizliği oluşturan faktörler, örgütsel sessizliğin sonuçları, kayırmacılık kavramı, kayırmacılığın alt boyutları, kayırmacılığın sonuçları, okul yönetiminde kayırmacılık, meslek olarak öğretmenlik, öz yeterlik, öğretmen öz yeterliği başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Sessizlik Kavramı

Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Türkçe Sözlük (1998, s. 1952)'te sessizlik; "sessiz olma durumu, ortalıkta gürültü olmama durumu, sükût" olarak açıklanmaktadır. Sükût ise, "susma, konuşmama, söz söylememe" şeklinde tanımlanmıştır. (TDK, 1998, s. 2048). Sessizleşmek ise; "sessiz duruma gelmek, sessiz olmak" olarak açıklanmaktadır (TDK, 1998, s. 1952).

Flesch (1957)'e göre; "...en derin korkular ile en yoğun hazlar, kelimelerle ifade edilmezler... Sessizlik, tüm güçlü tutkuların dilidir: Aşk, öfke, şaşırma, korku" (Bruneau, 1973'den aktaran, Pinder ve Harlos, 2001, s. 334).

Alanyazın incelendiğinde örgütsel sessizlik, çalışan sessizliği, işgören sessizliği (Alparslan ve Kayalar, 2012; Çakıcı, 2007; Durak, 2012; Kutanis ve Çetinel, 2014; Şehitoğlu ve Zehir, 2010; Ülker ve Kanten, 2009) kavramlarının eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Pinder ve Harlos (2001), yönetim literatüründe işgören sessizliğinin tanımının ilk kez 1970 yılında Hirschman tarafından yapıldığına dikkat çekmiştir. Hirschman sessizliği, pasif ancak sadakate benzer yapıcı bir yanıt çerçevesinde ele almıştır. Hirschman'a göre, memnun olunmayan koşullarda bile, sadık çalışanlar, şikayetlerini dile getirmekte ancak,

diğer çalışanlar genellikle sessiz kalmakta ve işlerin yakında düzeleceğine inanmaktadırlar. Hirschman, örgütsel çalışmalarında genellikle sessizlik ile sadakati/bağlılığı eş tutmaya çalıştığı için, aslında örtülü olarak, sessizliğin, mevcut durumun/statükonun onaylanması anlamına gelen bir eylemsizlik halini temsil ettiğini ima etmektedir. Örneğin, kötü muameleyle maruz kalmış ancak hiçbir biçimde resmi şikayette bulunmamış çalışanlar, genelde, sessiz ve izin veren olarak görülmektedirler. Takındıkları sessiz tavrın resmi veya gayr-i resmi olmasına bakılmaksızın, üstü örtülü karşı duruşun davranışsal, duygusal ve bilişsel öğeleri genellikle gözden kaçmaktadır. Bu yüzden de, sessizlik, kötü muamele gören, haksızlığa uğrayan çalışanların, göze görünmeyen, silik bir memnuniyetsizlik tepkisi olarak kalmaktadır (Pinder ve Harlos, 2001). Bu anlamda çalıştığı örgütte üstlerinden veya çalışma arkadaşlarından kötü muamele gören bir çalışanın sessizliğe bürünmesi göze görünmeyebilir. Hatta yöneticiler tarafından fark edilse bile önemsenmeyebilir. Fakat bu durumda çalışanın iş performansının ve örgüte bağlılığının azalması gibi olumsuzluklar da göz ardı edilmektedir.

Bireyin aktif şekilde iletişim kurmaması, diğer insanlar tarafından çoğunlukla sessiz olarak tanımlanmasına neden olur (Dyne, Ang ve Botero, 2003). Sessizlik kendi içinde; ağır başlılık, başkalarına saygı, sağduyuluk ve nezaketlilik gibi pek çok anlam da taşıyabilmektedir (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Türk toplumunda da sessiz insanlar aynı zamanda; efendi, kendi halinde, zararsız biri olarak nitelendirilmektedir.

En yalın şekliyle sessizlik kavramı, sessiz olma durumunu anlatmaktadır (Özgen ve Sürgevil, 2009, s. 303). Pinder ve Harlos (2001)'a göre sessizlik, kendi içerisinde bir iletişim yoludur. Kabullenme veya reddetme/itiraz etme gibi bilişsel, duygusal ya da amaçsal bir takım unsurlar taşımaktadır. Sessizlik; düşünce, duygu ve eylem bileşenleri ile birlikte bir iletişim yoludur (Pinder ve Harlos, 2001). Sessizliği, Milliken ve Morrison (2003); bireysel açıdan önem taşıyan sorun ve kaygılar hakkında örgütsel veya kurumsal bağlamda konuşmanın risk içerdiğinin düşünülmesi sonucu sergilenen bir davranış olarak tanımlamıştır.

Çalışma ortamındaki bireyler, işyerinde yaşadıkları sorunlar karşısında, konuşmak veya sessiz kalmak arasında seçim yapmak zorunda kalmaktadırlar. Böylesi bir seçimi ise, sorunlar hakkında hiç bir şey duymak istemeyen patron ya da yöneticilerin ses çıkaran kişileri cezalandırabildikleri bir örgütsel hiyerarşi ile sorunlar karşısında susulmaması beklentisi içerisinde olan bir toplumsal bağlam içerisinde yapmak durumundadırlar. Bunların sonucunda, bireylerde hiç de şaşırtıcı olmayan bir şekilde, sorunlar karşısında

sessiz kalma eğilimi daha yaygın görülmektedir (Milliken ve Morrison, 2003). Bu noktada patron ya da yöneticiden gelebilecek olumsuz bir yaptırım korkusu, sorunlar karşısında susulmamasını arzulayan toplumsal beklentinin önüne geçerek işgörenleri sessizliğe yöneltmektedir.

Pinder ve Harlos (2001)'a göre; Cohen (1990), sessizliğin ille de kabullenmeyi/onaylamayı ima etmiyor olabileceğini söyleyen ve sessizliğin kökenlerini, haksızlığa uğramış ya da kötü muamele görmüş insanlar arasında arayan, ilk kişidir. Bu anlamda sessizliğin, yalnızca bir itiraz, reddediş anlamına gelmeyebileceğini, bunun yanında, bilgi eksikliğinin, ses çıkarma fırsatı yoksunluğunun ve ses çıkarmanın, yıkıcı etkileri olacağı düşüncesinin bir sonucu olabileceğini de vurgulamıştır. Örgütler, sessizliğin onaylama anlamına geldiği, kendilerine göre özel durumlara sahiptirler ve bu adalet iddialarından, gerçekten adil olmayan koşulların olduğu durumlarda bile, sonuna kadar faydalanmaktadırlar (Pinder ve Harlos, 2001).

Örgütsel sessizlik konusunda iki öncü çalışmadan bahsedilebilir. Bunlardan ilki Morrison ve Milliken (2000) tarafından yapılan çalışmadır. Morrison ve Milliken (2000), örgütsel sessizliğin örgütte ortaya çıkışının ve gelişiminin nasıl olduğunu, örgütsel koşulların bu sessizlik sürecinin sürekliliğini ve güçlenmesini nasıl sağladığını açıklamışlardır. Örgütsel sessizlik konusunda, ikinci önemli çalışma Pinder ve Harlos (2001) tarafından yapılmıştır (Çakıcı, 2008a). Pinder ve Harlos (2001) yaptıkları araştırmada, çalışan sessizliğini başkalarını etkileme görevi gören iletişimin stratejik bir biçimi olarak değil de, adaletsizliğe verilen yanıt/tepki çerçevesinde ele almıştır.

Bir örgüt içerisinde çalışan bireylerin, karşılaştıkları veya potansiyel sorunlar ve kaygılar hakkındaki düşüncelerini ya da şikayetlerini söylememelerine neden olan pek çok güçlü etken bulunabilmektedir. Kolektif seviyedeki bu olgu örgütsel sessizlik olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel sessizliğin köklerini; yöneticilerin olumsuz geri bildirim alma korkusu ve genellikle yöneticilerin sahip oldukları örtük inançlar (çalışanların bencil, güvenilmez bireyler oldukları, yönetici her zaman en iyisini bilir vb.) oluşturmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000).

Çalışan sessizliği kavramını geliştirmiş olan Pinder ve Harlos (2001), çalışan sessizliğini; özellikle, kişinin içinde bulunduğu örgütsel koşullar altında, değiştirme ve düzeltme gücü olan kişilere karşı verdiği davranışsal, bilişsel ve/veya duygusal tepkilerin tam anlamıyla

kendine özgü çekinik hali olarak tanımlamaktadır. Tanımdan yola çıkarak, buradaki iletişim biçiminin şu özelliklere sahip olduğunu söyleyebiliriz (Pinder ve Harlos, 2001):

- a) İçinde bulunulan koşulları değiştirmek gibi bir arzu veya istek yansıtmaz;
- b) Sessizliğin bozulmasını sağlayacak koşulları yerine getirebileceği düşünülen kişilere yöneltilmez.

Bir diğer tanımda örgütsel sessizlik; "işgörenlerin iyileşme ve gelişme adına işi veya işyeriyle ilgili teknik ve/veya davranışsal konularla ilgili görüş ve düşüncelerini bilinçli olarak esirgemesi ve sessizleşmesi" olarak ifade edilmiştir (Çakıcı, 2007, s. 149). Dolayısıyla örgütsel sessizlik çalışanların bilgi ve yeteneklerini örgüte yeterince aktaramadıkları bir durumdur (Kaygın ve Atay, 2014). Taşkiran, (2011, s. 72), örgütsel sessizlik kavramını çalışanların bilinçli bir şekilde olmak üzere, örgütsel sorun, olay, konu vb. durumlarla ilgili görüş ve düşüncelerini gelecek olası tepkilerden çekinme, sorun yaratan biri olarak algılanma, başkalarının görüşlerine uyma isteği ya da herhangi bir değişiklik yaratmayacağına olan inancı nedeniyle açığa vurulmaması olarak tanımlamıştır. Örgütsel sessizlikle ilgili yapılan tanımlarda örgütsel sessizliğin çalışanların bilinçli ve tepkisel bir eylem olarak sessiz kaldıkları vurgulanmaktadır. Bu durumun çalışanların sahip olduğu birçok bilgi ve beceriyi örgüt yararına sunamamasına ve aslında yapabileceği katkıyı yapamamasına sebep olduğu söylenebilir.

Sessizliğin, beş farklı ikili işlevi bulunmaktadır (Pinder ve Harlos, 2001): (1) İnsanları bir araya getirir veya birbirinden uzaklaştırır, (2) İnsanları incitir veya iyileştirir, (3) Bilgi sağlar veya bilgiyi gizler, (4) Derin bir düşünceye işaret eder veya hiçbir düşünce içermez, (5) Onaylama veya kabullenme mesajı içerir. Muhalefetin işareti de olabilir. Son üç fonksiyon daha çok işyeri adaletsizlikleri ile ilişkili olarak ele alınmaktadır (Pinder ve Harlos, 2001).

Örgütsel sessizliğin yönü örgütte aynı düzeyde çalışanlar arasında, yukarıdan aşağıya doğru ve aşağıdan yukarıya doğru olabilir. Ancak araştırmalar incelendiğinde en çok aşağıdan yukarıya doğru gerçekleştirildiği görülmektedir (Cemaloğlu, 2012, s. 203). İnsanlar, utanılacak duruma düşmekten, muhalif düşüncelerle karşılaşmaktan ve diğer olası tehlikelerden kaçınmak için de sessiz kalmaktadırlar (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008).

Örgütsel sessizlik; toplantılarda sergilenen kolektif sessizlik, farklı seçenek önerilerine düşük seviyeli katılım, düşük seviyeli kolektif ses gibi pek çok farklı formda olabilmektedir. Örgütsel seviyedeki düşüncelerin kısıtlanması/söylenmemesi şeklinde

gerçekleşen sessizlik; çalışan sesliliği, konuları dışarı taşımak ve ispiyonculuk gibi bireysel seviyedeki sessizlikten iki biçimde farklıdır. Bu farklılıklardan ilki, örgütsel sessizlik üzerine yapılmış araştırmaların, örgüt içerisindeki sessizliğin tüm seviyelerine odaklanmış olmasıdır. İkincisi, yine örgütsel sessizlik araştırmalarının başat ilgisinin, bir örgüt içerisindeki çalışanları sessiz olmaya iten çevresel etkenleri belirleme üzerinde yoğunlaşmasıdır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Çalışan sessizliğinde dikkat edilecek en önemli nokta; çalışanların zorunluluktan değil, kendi istek ve iradeleri ile sessiz kalmalarıdır. Sessizlik, bilinçli bir karşı koyma stratejisi olarak kullanılmaktadır. Örgüt içinde düşüncelerini dile getirmesinin olumsuz karşılanacağına ya da herhangi bir farklılık meydana getirmeyeceğine inanan birey, sessiz kalmakta, olumsuzluklar karşısında pasif kalarak örgütü cezalandırmaktadır (Kutunis ve Çetinel, 2014). Sessizlik kavramı hemen akla iletişimsizliği getirirse de, aslında çok önemli bir iletişim şeklidir. Örgütlerde çalışanlar ve günlük yaşamda bireyler "sessiz kalarak" çeşitli konularda çalıştıkları örgütlere, yöneticilerine, arkadaşlarına mesaj vermektedirler (Özgen ve Sürgevil, 2009, s. 303).

Küreselleşme, sert rekabet koşulları, yüksek tüketici beklentileri, teknolojik gelişim örgütlerin çalışanlarından daha fazlasını talep etmesine yol açmıştır. Yaratıcılık, daha fazla sorumluluk ve inisiyatif alma, örgütü ve yaptığı işi geliştirecek yeni fikirler sunması bu taleplerden bazılarıdır. Bir yandan çalışanlardan görüş ve önerilerini örgüte sunmaları istenirken, diğer taraftan yapılan araştırmalarda bu durumun tersi yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Uygulamada, çalışanlar örgütlerde iletişimin ve bilgi paylaşımının desteklenmediğini belirtmektedirler (Taşkiran, 2011, s.69). Öte yandan, paradoksal bir şekilde, değişen dünya koşullarındaki örgütlerin, kendi düşüncelerini ifade eden ve sessizlik kültürünü bozan çalışanlara gereksinimi bulunmaktadır. Bunun yanında, çalışanlar da, kendilerini ifade edebilecekleri örgütleri seçmektedirler. Çünkü hem yöneticiler hem de çalışanlar, sessizliğin olmadığı bir yerde en yüksek motivasyona ve performansa sahip olacaklardır. Bu durum, emek yoğun sektörler için özellikle önemlidir (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Örgütsel sessizlik, günümüzün katılımcılığa önem veren örgütleri için, örgütsel gelişim ve değişimin önündeki engeldir. Örgütlerde çalışanların katılımcılığın sağlanabilmesi, çalışanların görüşlerini açıkça ifade edebilmeleri gerekmektedir. Örgütsel sessizliğin tespitine yönelik yapılacak çalışmalar aynı zamanda örgütteki katılımcılığın önündeki engellerinde tespit edilmesini sağlayacaktır. (Tangirala ve Ramanujam, 2008). Çalıştığı örgüt veya yaptığı iş ile ilgili söyleyecek önerisi, görüşü,

fikri olmayan bir çalışanın sessizliği, örgütsel sessizlik kavramı içerisinde değerlendirilemez.

Örgütün en önemli unsuru insandır. İnsan da anlam oluşturarak, eylemlerini oluşturduğu anlamların üzerine inşa ederek gerçekleştiren bir varlık olduğundan, yönetimin önceliği de insan olmalıdır. Yönetimin öncelikli görevi örgütsel bütünleşmeyi sağlamak amacıyla örgüt üyelerini ortak anlamlar çerçevesinde bir araya getirmek ve örgüt için ortak hareket edecek olan insanların ortak değer ve algı dayanaklarını paylaşmalarını sağlamak olmalıdır (Şişman, 2011, s. 24). Çalışanlar, örgütün başarısı açısından son derece kritik etken olan değişimin, yaratıcılığın, öğrenmenin ve yeniliğin en önemli kaynağı sayılmaktadırlar. Öte yandan, pek çok çalışan, genellikle, işyerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin fikirlerini yansıtmayı pek tercih etmezler (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Bu noktada iletişimin önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Yönetici örgütte yaygın iletişim kanalları kurmalı, bu kanalların her an iletişime açık tutulmasını sağlamalı ve denetlemelidir. Çünkü iletişim kanallarında meydana gelebilecek bir tıkanma sonucunda örgütte birçok kademe mesaj, bilgi alınmayışından dolayı işleri aksatabilecektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 48). Ancak; örgütsel sessizlik, iletişimin kurulmadığı ya da kurulamadığı her durum ile ilişkilendirilemez. Bilinçli olarak çalışanların; fikirlerini, öneri ve kaygılarını içeren bilgilerini kendilerine saklayarak iletişim kurmamaları durumunda örgütsel sessizlikten bahsedilebilir (Taşkiran, 2011, s. 70).

Çalışanların, örgütsel konuşmalara özgürce katılamamaları sonucunda örgütsel sessizlik görülmektedir. Örgütsel sorunları, örgüt üyelerinin kaygılarını, kişisel olarak rahatsız edici olayları sessizlik durumunda bastırmak zordur. Örgütlerde yönetimin uygulamaları hakkındaki endişeler, çalışan başarısı, kötü haber, çatışmalar ve kişisel sorunlar gibi konuşulduğu zaman sık sık susturulan konular için "tartışılmaz" terimi kullanılmaktadır (Özdemir ve Uğur, 2013, s. 262).

Örgütlerde sessizlik ve konuşma yaygın olan iki durumdur. Yasal ya da etik olmayan bir durum karşısında bireyler konuşmakta veya sessiz kalabilmektedirler. Bireylerin yanlış davranışa verdikleri önem, bireysel değerlerin gücü, sonucun olumlu ya da olumsuz olacağına dair beklenti bireylerin konuşmasını ya da sessiz kalmalarını etkilemektedir (Clapham ve Cooper, 2005'den aktaran Durak, 2012, s. 48). İşgören sessizliği farklı durumlarda gelişebilir. Şöyle ki; işgören örgütü veya işi geliştirmeye yönelik fikirlerini üst düzey yöneticilerinden saklayabilir ama iş arkadaşından saklama gereği duymayabilir (Tangirila ve Ramanujam, 2008). Ayrıca çalışanın; kendini korumak istemesi, örgütteki

kabul gören genel görüşe uyma tercihi, fikirlerini ifade etmesinin herhangi bir değişikliğe yol açmayacağı algısı ve başkalarını düşünerek hareket etmek istemesi gibi farklı nedenlerle örgütsel sessizlik kavramı ortaya çıkabilmektedir (Taşkiran, 2011, s. 76). Çalışanların örgüt ve işle ilgili sorunları bildikleri halde bunları yöneticileri ile konuşmamaları sessizlik konusu ile ilgili araştırmaların önemini artırmaktadır (Çakıcı, 2008a).

Örgütlerde hakim olan kültür, çalışanların sessizlik davranışı göstermesini onların durumlarından memnun olduğu şeklinde yorumlanmasını sağlayabilir. Çalışanların sorunlu, şikayetçi ve dedikoducu birisi olarak algılanmak istememeleri, görev yerlerinin değiştirilmesi ve işini kaybetme kaygısı nedeniyle sessizlik davranışı göstermeleri de mümkündür (Kahveci ve Demirtaş, 2013b). Pek çok örgüt, gerek sözlü gerekse sözsüz bir biçimde, işini ve kariyerini elinde tutmanın en doğrusu olacağı yönünde gizil mesajlar göndermektedir. Böylesi bir mesaj, pek çok insanın işini kaybettiği ve pek çoğunun da her an kaybedebilme olasılığının olduğu günümüz ekonomisi tarafından sürekli olarak beslenmektedir (Perlow ve Williams, 2003'den aktaran Ehtiyar ve Yanardağ, 2008).

Problemler karşısında sessiz kalma kararını anlamak, yalnızca örgüt içerisindeki etik ve yasa dışı uygulamalar hakkında bilgi almak ve etkili örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek açısından değil aynı zamanda, bu kararları alan bireylerin yaşamlarını etkilediği için de önemlidir. Aslında, sorunlar karşısında sesini yükseltmek ve konuşmak, tabii ki bazı riskler içerse de, sessiz kalmak da, birey açısından bir dizi potansiyel olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir. Kaygılar ve problemler hakkında konuşamama duygusu, zaman içerisinde, çaresizlik ve azalan iş tatmini gibi hisler yaratabilirken, uzun soluklu kişisel bazlı olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir (Milliken ve Morrison, 2003).

Örgütsel sessizlik konusunda yapılan çalışmalar son yıllarda çoğalmış olmakla beraber, özellikle okullarda yapılan örgütsel sessizlik araştırmalarının sayısı yeterli değildir.

2.2. Sessizlik Tercihinin Teorik ve Kültürel Temelleri

Sessizlik tercihinin teorik temelleri; Vroom'un Bekleyiş Teorisine, Fayda/Maliyet Analizi Teorisine, Noelle-Neumann'ın Sessizlik Sarmalı Teorisine ve Kendini Uyarılma Teorisine dayanmaktadır (Çakıcı, 2007).

Bekleyiş Teorisine göre; davranışın ortaya çıkmasına sebep olan etkenler bireyin kendi kişisel özellikleri ve çevresel şartların ortak etkisi belirlenir ve yönlendirilir. Davranış üzerinde tek başına bireyin kişisel özellikleri etkili olmadığı gibi çevresel koşullarda tek

başına etkili değildir. Birey örgüte; dünya görüşü, deneyimi, çalışacağı örgütten beklentileri ile katılmaktadır. Bunlar bireyin çalışacağı örgüte nasıl katkıda bulunacağını belirlemektedir. Örgüt yapısı, ödüllendirme ve ücretlendirme sistemi, değerlendirme ve kontrol sistemleri ise çevre koşullarını başka bir ifade ile çalışma ortamını oluşturmaktadır. İnsanlar farklı çevrelerde farklı davranışlar gösterebilir (Eren, 1989, s. 430-431). İnsanlar elde etmeyi arzuladıkları ödüllere yönelik davranışlarda bulunmakta, arzulamadıkları ödüllere yönelik davranışlarda bulunmamaktadırlar (Eren, 1989, s. 431). İşgörenler açıkça konuşmanın olumlu sonuçlar meydana getirmeyeceğine inanırsa açıkça konuşmayı az önemli olarak değerlendirecek ve bu nedenle giderek sessizleşme davranışına yönelecektir (Çakıcı, 2007).

Noelle-Meumann'ın Sessizlik Sarmalı Teorisi ilk olarak kamuoyu araştırmalarında gelişmiştir. Noella-Neumann'ın Sessizlik Sarmalı Teorisine göre; bireyler kendi fikirlerine aykırı da olsa, izolasyon korkusu nedeniyle çoğunluğun fikrine uyarlar. Bireyler çoğunluğa uyum göstermek için, kişisel olarak ve medya aracılığı ile kamuoyundaki hakim olan görüşü değerlendirirler. Bu değerlendirme sonucunda birey kendi düşüncesini söyler veya kendi düşüncesini sansürleyebilir. Sessizlik Sarmalı Teorisine göre çoğunluğun desteklediği düşünce, azınlığın desteklediği düşünceye göre daha kolay ifade edilebilmektedir. Eğer bireyin düşüncesi çoğunluğun düşüncesine aykırı ise, birey sosyal izolasyondan kaçınmak için düşüncesini açıklamakta çekingen, isteksiz davranabilir (Çakıcı, 2007).

Sessizlik Sarmalı Teorisi örgüte uyarlandığında, çalışanlar iş arkadaşları tarafından desteklenmedikçe konuşmayacak ve sessizlik davranışını sürdüreceklerdir. Dolayısıyla bireylerin sessiz kalma ya da konuşma davranışlarını grubun düşünce iklimi belirlemektedir. Bu aynı zamanda çalışma grupları arasında bağlılık, güven ve desteği göstermektedir (Duyar, 2012, s. 82). Sessizlik Sarmalı Teorisine ilişkin varsayımlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Kahveci, 2010):

- 1) Örgüt, işgörenlerini örgütten dışlamakla tehdit eder,
- 2) İşgörenlerin sürekli olarak dışlanma korkusu içinde bulunmaları,
- 3) Örgütten dışlanma korkusunun, işgörenlerin buldukları ortamı değerlendirmesine sebep olması,
- 4) İşgörenin yapmış olduğu değerlendirme sonucunda fikrini açıklama ya da sessiz kalma durumlarından birini tercih etmesi.

Sessizlik sarmalı örgütün gelişmesi ve yeniliklere açık olması için gerekli olan grup tartışmalarını, düşünce ve bilgi alışverişini ve yenilikçi düşüncelerin ortaya çıkmasını engelleyebildiğinden dolayı sessizlik sarmalının kırılması gerekir (Kahveci, 2010).

Bireylerin sessiz kalma davranışı fayda/maliyet analizi ile de açıklanabilir. Bireyler yapacakları konuşmadan elde edecekleri fayda ile konuşmanın kendisine maliyetini hesaplayarak fayda/maliyet analizi yaparak konuşmaya veya sessizleşmeye karar verirler. Başka bir ifade ile bireyler menfaatleri doğrultusunda konuşur veya sessizleşirler. Bireyler konuşmalarının kendilerine ne kazandırıp ne kaybettireceğine ilişkin değerlendirmelerini yöneticilerinin davranışlarından ve geçmiş deneyimlerinden yararlanarak yaparlar. Açıkça konuşmanın riski fayda/maliyet analizi ve duygusal yönden değerlendirmeye göre belirlenir. İnsanın duyu sistemi, her şeyden önce yaşamı sürdürme dürtüsü ile hareket etmektedir (Çakıcı, 2007).

Kendini Uyarlama Teorisine göre bireyler içinde buldukları durumun icaplarına göre davranışlarını uyumlaştırmak için duyarlılıklarını ortama göre değiştirirler. Bireyin kendini uyarlama düzeyi yüksek ise, kamuda iyi izlenim vermek ve davranışlarını bilerek değiştirebilmek için ortamın verdiği ipuçlarını ustalıkla kullanacaktır. Bireyin kendini uyarlama düzeyi düşük ise, kendi duyu, düşünce ve yargılarını kamuya yansıtacaktır. Bu kişiler oldukları gibi görünmeye önem verdiklerinden, gerçek düşünce ve hissettiklerini ifade etmektedirler. Ülkemizde toplumda kabul görme ve beğenilme, bireylerin davranış tercihlerinde önemli rol oynamaktadır (Çakıcı, 2007).

Örgütleri çevreleyen toplumsal çevre koşullarının en önemli öğelerinden biri kültürdür. Kültür örgütlerin varlıklarını sürdürmelerini ve gelişmelerini önemli ölçüde etkiler (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004, s. 11). Kültür kavramı Latince bakmak, yetiştirmek anlamında olan colere veya culture kelimesinden gelmektedir. Voltaire kültürü, zihinsel açıdan insan zekasının oluşumu, gelişimi anlamında kullanmıştır. Kültür, zaman içinde sosyal bilimlerde bireysel açıdan ya da bir insan grubuyla ilgili bir kavram olarak incelenip, çeşitli anlamlar yüklenerek tanımlanmıştır (Şişman, 2011, s. 1). Doğan, (2012, s. 387) kültürü; "bireylerin ait oldukları toplumsal grup ve yapı içinde şekillenen özgün yaşama biçim ve alışkanlıklarının ruhsal ve toplumsal algı yoluyla ortaya koyduğu imgesel, düşünsel ve toplumsal bir süreç" olarak tanımlamaktadır.

İnsan bir taraftan kültür tarafından kuşatılmakta, içinde bulunduğu kültür tarafından biçimlendirilmekte diğer taraftan da insan kültür üretmektedir. Bu açıdan baktığımızda

kültür hem sosyal davranışın oluşumunda önemli bir etken hem de sosyal davranışın bir ürünü olmaktadır (Şişman, 2011, s. 2-3). Bir toplum ya da ulusun sahip olduğu kültürel özellikler o toplumdaki örgütsel ve yönetsel süreç ve uygulamaları da etkilemektedir (Şişman, 2011, s. 44).

Ulusal kültür ile örgüt kültürü arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Ülkemizde örgütlerin kültürel yapısı toplumsal değerler ile paralellik göstermekte başka bir ifade ile toplumsal değerlerin örgütler üzerinde güçlü etkisi görülmektedir (Erdem, 1996, s. 147-148). Örgüt kültürü, bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi olarak tanımlanmıştır (Dinçer, 1992, s. 271). Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hakim değer ve inançlar olarak da tanımlanabilir (Güçlü, 2003).

Bireyin içerisinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortam da, sessizliğin veya sesliliğin önemli birer güdüleyicisidir (Milliken ve Morrison, 2003). Ulusal kültürel normlar örgütsel sessizliğe katkı sağlayan yönetsel inançları besleyen koşulların en önemlisidir. Bunun nedeni, bilinçaltına işlemiş olan normların değiştirilmesinin kolay olmamasıdır. Yönetsel inançları besleyen bu normlardan birisi de güç mesafesidir (Çakıcı, 2008b, s. 87).

Toplum kültürü ile ilgili olan "güç mesafesi" ve "öğrenilmiş çaresizlik" kavramları kültürel olarak tüm çalışanların sessizleşme davranışını önemli ölçüde etkilemektedir. Kişilerin davranışlarını ve toplumların sosyal sistemlerini, toplumsal kültürü oluşturan boyutlar şekillendirmektedir. Türk kültürü toplulukçudur ve güç mesafesi yüksektir (Çakıcı, 2008b, s. 87).

Güç mesafesi yüksek olan toplumlarda, güç mesafesi benimsenmekte ve kurumsallaştırılmaktadır. Toplumdaki güç mesafesinin düşük veya yüksek olması örgütlere yansımaktadır (Bakan vd., 2004, s. 84). Güç mesafesinin otorite, liderlik, karar verme gibi konularda yüksek olması örgütlerde merkezileşmiş bir yapı oluşturur ve çalışanların üstlerine bağımlılıklarını arttırır. Yöneticilerin aldıkları kararların doğru olduğu, yöneticilerin ayrıcalıklı sınıf olduğu, bir örgüt gerçeği olarak kabul edilir. Çalışanlara ne yapmaları gerektiği ayrıntılı olarak anlatılır ve hiyerarşik yapılanmaya önem verilir. İyi yöneticinin, otokrat bir baba gibi davranması gerektiği çalışanlar tarafından kabul edilir (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005). Güç mesafesi düşük olan toplumlardaki örgütlerde katı bir merkezileşme yoktur ve örgüt yapısı basıktır (Bakan vd., 2004, s. 84). Hiyerarşik yapı, sadece rollerin farklılığı şeklinde düzenlenmiştir. Yani bugün yönetici olan yarın

çalışan olabilir ya da bunun tersi de olabilir. Merkezileşme ve denetleyici personel sayısı azaltılmıştır. Örgütün olanakları çalışanlar ve yöneticiler tarafından eşit bir şekilde paylaşılır. Yöneticiler, yol gösteren demokrat kişiler olarak görüldüğünden, itaat edilenden çok saygı duyulan kişilerdir (Turan vd., 2005). Ücret farklılaşması ise sınırlı olmaktadır. İşçiler ile memurlar aynı statüye sahip olup, alt kademelerde yüksek nitelik bulunmaktadır. Önemli kararlar çalışanların katılımı ile alınmakta, onların düşüncelerine önem verilmektedir. Bu örgütlerde çalışanların ödüllendirilmesinde ve fırsatlardan faydalanmalarında eşitsizlik çok az görülür (Bakan vd., 2004, s. 84). Yönetici ve çalışanlar arasındaki eşitsizlik güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda en aza indirilmiştir. (Turan vd., 2005). Örneğin, tepe yönetim ekibi üyeleri, güç mesafesinin yüksek olduğu bir kültürden geliyorsa, bu yöneticilerin, en iyiyi kendilerinin bildiğine inanma olasılıkları da yüksek olacaktır. Bu tür güç algısı olan kültürlerde, bireyler genellikle patronlarının haklı olduğunu, çünkü onun patron olduğunu düşünme eğilimindedirler. Dahası, tepe yönetim ekibi, kolektivist bir kültürden geliyorsa, birlik ve beraberlik, çok daha fazla önemsenen ve değer gören bir olgu haline gelecektir. Çünkü böylesi kültürler, uyumu en üst seviyeye yerleştirmektedir (Hofstede, 1980'den aktaran Morrison ve Milliken, 2000). Dolayısıyla da yüksek güç algısı ve kolektivist bakış açısının, tepe yöneticileri arasında güçlü bir biçimde kombine olması, sessizliği besleyen eylemlerin ve inanışların olasılığını artırmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000).

Güç mesafesi yüksek olan toplumlardaki örgütlerde unvana, statüye, görev pozisyonu gibi öğelere saygı duyulur ve çok önem verilir. Güç mesafesi yüksek olan toplumlardaki örgütlerde merkezileşme katıdır ve örgüt yapısı sivridir. Denetlemeye aşırı önem verilmekte, ücret farklılaşması büyük olmakta, memurlar işçilere göre daha yüksek bir statüye sahip olmaktadır. Yukarıdan aşağıya doğru işleyen bir iletişim sistemi vardır. Örgütteki katı hiyerarşik yapıda yetki ve ilişkiler net olarak belirlenmiştir. Bu durum da güç mesafesini büyütmektedir (Bakan vd., 2004, s. 84-85). Yüksek güç mesafesine sahip olan bir toplumda yetişen bireyler görüş ve fikirlerini açıkça ifade edememektedirler (Taşkıran, 2011, s.75). Çakıcı (2008b, s. 87)'ya göre, güç mesafesinin yüksek olduğu ülkelerde "yönetici en iyisini bilir", "patron ve yöneticiler haklıdır" inancına sahip olan insanlar çoğunluğu oluşturur. Sessizlik davranışının kültürel temellerinden birisi olan güç mesafesini değerlendirdiğimizde; yüksek güç mesafesine sahip olan Türk toplumunda çalışanlar sorun ve olaylara ilişkin görüşlerini açıkça ifade edememektedirler.

Örgüt kültürü, "örgütteki felsefelerin, ideolojilerin, değerlerin, varsayımların (temel kabuller), inanışların, normların, beklentilerin ve tutumların paylaşılmasıdır" (Kozlu, 1986'dan aktaran Özdemir, 2013). Okul kültürü de, paylaşılan anlamlar ve değerler bütünü olup, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarına yön verir. Yaşanmış hikayeler, okulun gelenekleri, değerleri, normları ve sembolleri okul kültürünü oluşturur (Çelik, 2000, s. 37). Okulun fiziki yapısının, okulun geçmişi ile ilgili olarak anlatılanların, okulda yapılan törenlerin de okul kültürünün bir parçası olduğu Şişman (2012, s. 97) tarafından vurgulanmıştır. Terzi (1999), bir okulun ayırıcı karakterinin, okulun yazılı olmayan norm çevresi ve beklentilerinden oluşan kültürü olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okul dediğimiz örgütün, standart hammaddeleri işleyip çevresine standart mamüller olarak sunan örgütlerden farklı bir düzlemde değerlendirilmesinin gerektiğine dikkat çekmiştir.

Okul örgütünün girdisi ve çıktısı insan olduğundan kültür kavramı çok büyük önem taşımaktadır. Okulun evrensel amaçlarından olan toplum kültürünü genç nesillere aktarmak, bireyin sosyalleşmesini sağlamak ve istendik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmek için okulun etkili bir örgütsel kültüre sahip olması gerekir. Yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri güçlü okul kültürünü ortaya çıkarmaktadır. Bütün okulların güçlü veya zayıf, fonksiyonel veya fonksiyonel olmayan bir kültürü vardır. Başarılı okulların mükemmel bir vizyona, güçlü ve fonksiyonel kültürlere sahip oldukları yadsınamaz (Terzi, 1999).

Örgüt üyelerinin davranışını örgüt kültürü belirler. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin yaşama ve dünyaya bakış açılarını, örgüt içi ve örgüt dışı davranışlarını etkilemektedir (Balcı, 2002, s. 48). Örneğin, Türk kamu sektöründe bürokratik kültür hakimdir. Bürokratik kültür tüm çalışanların; yöneticinin odasından geri geri çıkılması, üstlerin görüldüğü anda ayağa kalkılıp ceket önünün iliklenmesi, sorunların üste götürülmemesi gibi belli sembollere, değerlere, davranış kalıplarına ve varsayımlara uygun davranmasını gerekli kılmaktadır (Güçlü, 2003). Bu noktada örgüt kültürünün bir parçası olarak örgütsel sessizlik ortaya çıkabilmektedir (Morrison ve Milliken, 2000). Üniversite öğretim elemanlarının katılımı ile yapılan bir araştırmada bunu desteklemektedir. Yaman ve Ruçlar (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre; öğretim elemanlarının örgüt kültürü algıları zayıfladıkça örgütsel sessizlik algıları güçlenmektedir. Söz konusu çalışmada; örgütsel sessizliğin nedenleri ve çözümleri üzerine yapılacak çalışmalarda, örgüt kültürünün örgütsel sessizliği yaratan sebeplerden biri olduğu ve çözümünde parçalarından biri olduğu düşünülerek bu çalışmalara dahil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca sağlıklı bir örgüt kültüründe

çalışan görüşlerinin maksimum çeşitliliği sayesinde zengin bir değer ortaya çıkabileceğine dikkat çekilmiştir. Buna bağlı olarak yöneticilerin örgütsel sessizlik durumunu önemli bir faktör olarak değerlendirmeleri ve özelde zengin bir donanıma sahip üniversite öğretim elemanlarının bu durumdan olumsuz olarak etkilenmemesi için örgütsel sessizliğin takip edilmesi ve örgüt kültürünü güçlendirmek için gerekli önlemlerin alınması yerinde olacağı önerisi sunulmuştur (Yaman ve Ruçlar, 2014).

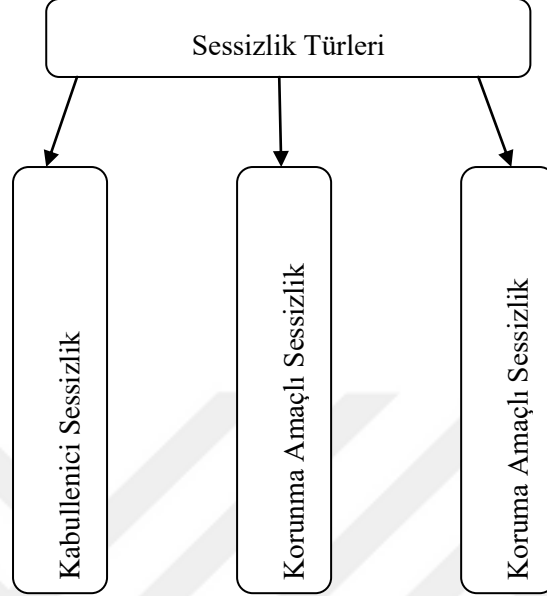
Çalışanların sessizliğini önemli ölçüde etkileyen toplum kültürü ile ilgili diğer kavram "öğrenilmiş çaresizlik"tir. Öğrenilmiş çaresizlik kavramı, Abramson, Seligman ve Tasdale (1978) tarafından ortaya koyulmuş olup davranış bilimleri literatüründe yer almaktadır (Bayat, 2002, s. 4). Karacaoğlu ve Cingöz (2008, s. 161) öğrenilmiş çaresizliği; bireyin tepki ve davranışlarının sonuca ulaşmada yetersiz kalması ve isteklerini gerçekleştirmede çabalarının başarısız olması nedeniyle kaygılanması ve korku yaşaması ve buna bağlı olarak sonucu kontrol etmek için motivasyonunda düşüş görülmesi olarak tanımlamaktadır. Öğrenilmiş çaresizlikte yaygın olarak görülen davranış kalıpları, kurtarıcı bekleme eğilimi, düşündüğünü yapmama, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmeme, yenilik ve öğrenme yerine mevcut alışkanlıkları sürdürme, "bunu söylesem ne değişecek ki" gibi sınırlayıcı genellemeler kullanma şeklinde gerçekleşmektedir (Çakıcı, 2008b, s. 87). Tülübaş ve Celep (2014) yapmış oldukları araştırma sonucunda; öğretim elemanlarını sessizliğe iten etkenler arasında varolan yönetimin onların fikir ve görüşlerini dikkate almadığı ya da fikir ve görüşlerini açıkça ortaya koysalar bile bekledikleri değişimin gerçekleşmeyeceği inancının geldiğini belirterek; öğretim elemanlarının bu öğrenilmiş çaresizlik durumundan kurtarılması için, yöneticilerin öğretim elemanları ile ilişkilerini yeniden gözden geçirmesi ve onların kararlara katılımını teşvik etmesi önerisini getirmişlerdir.

Kültürümüzdeki "Dirhemle konuşmak", "Az söyle, çok dinle", "Sükûtle geçiştirmek", "İki dinle, bir söyle", "Akıllı sözünü akılsıza söyletir" atasözü ve deyimlerimiz konuşmamayı ya da az konuşmayı tavsiye etmektedir. Ancak bu sözler yönetim biliminde geçerli değildir.

2.3. Sessizlik Türleri

Alanyazın incelendiğinde örgütsel sessizliğin kabullenici sessizlik, korunma amaçlı sessizlik ve koruma amaçlı sessizlik olmak üzere üç türe ayrılarak incelenmesinin genel kabul gördüğü anlaşılmaktadır (Durak, 2012; Dyne, Ang ve Botero, 2003; Gül ve Özcan,

2011; Şehitoğlu ve Zehir, 2010; Şimşek ve Aktaş, 2014; Taşkiran, 2011; Üçok ve Torun, 2015).



Şekil 1. Sessizlik Türleri

(Yazar tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanmıştır.)

2.3.1. Kabullenici Sessizlik

Kabullenici sessizlik, çalışanların bilgi, görüş ve düşüncelerini, örgütteki gelişmelere rıza göstermesi nedeniyle ifade etmemesidir. Kabullenici sessizliğin kökeninde yatan faktör boyun eğmedir. Çünkü birey konuşmasının örgütte herhangi bir değişikliğe yol açmayacağına inanmaktadır (Karacaoğlu ve Cingöz, 2009). Taşkiran (2012, s. 79)'a göre kabullenici sessizlik davranışı, çalışanın mevcut durum ve sorunla ilgili herhangi bir değişiklik olmayacağına dair olan algısı nedeniyle gelişmelere rıza göstermesi sonucunda, düşünce, bilgi ve görüşlerini ifade etmemesini kapsamaktadır. Başka bir tanıma göre kabullenici sessizlik, çalışanların konuya ilişkin düşüncelerini, bilgilerini veya fikirlerini, boyun eğri biçimde geri çekmeleri veya çekinik kalmalarıdır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Benzer şekilde Durak (2012, s. 49) kabullenici sessizliği; işgörenlerin görüş, bilgi ve fikirlerini geri çekilmeye dayalı olarak örgütten esirgemesi olarak tanımlamaktadır. Bir diğer tanıma göre kabullenici sessizlik, çalışanların bilgi ve düşüncelerini ifade etmelerinin yararsız olacağı algısıyla sessizlik davranışı göstermeleridir (Ülker ve Kanten, 2009). Bu noktada çalışanlar örgütün şartlarını koşulsuz olarak kabul ederek alternatif yolları göz ardı

etmektedirler (Ülker ve Kanten, 2009). Dyne vd. (2003), sessizlikle ilgili kavramsallaştırmalarını çalışanların örgüte dair fikirlerinin, düşüncelerinin ve bilgilerinin olduğu ancak bunu ifade etmemeyi tercih ettikleri durumlarla sınırlandırmışlardır. Sessizliği sesin yokluğu olarak görmemiş ve çalışanların farklı nedenlere dayanarak farklı sessizlik formlarına büründüklerini vurgulamıştır. Dyne vd. (2003), kabullenici sessizliği; boyun eğme temelinde, örgütle ilişkili bilgilerin, fikirlerin ve düşüncelerin geri çekilmesi olarak tanımlamıştır. Kabullenici sessizliğe ilişkin olarak yapılan tanımlamalarda çalışanların konuşmalarının örgütte herhangi bir farklılık meydana getirmeyeceği algısı ile sessizleştikleri ortak olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca çalışanların örgütteki gelişmelere karşı boyun eğme ve rıza göstermeye dayalı olarak geri çekilme davranışı gösterdiklerine işaret edilmektedir.

Kabullenici sessizlik davranışı gösteren işgörenler, örgütün mevcut durumunu olduğu gibi kabul etmekte ve rıza göstermektedirler. Bu çalışanlar, mevcut durumu değiştirecek alternatiflerin varlığından habersizdirler. İçinde buldukları şartları kabul etmek sözkonusu çalışanlara güven vermekte, bunun sonucunda da mevcut şartları değiştirmeye yanaşmamakta (Pinder ve Harlos, 2001), çok fazla konuşmak istememektedirler. İşgörenlerin bu davranışlarının arkasında konuşmasının mevcut durumu değiştirmeyeceği, herhangi bir fark oluşturmayacağı algısı yatmaktadır (Karacaoğlu ve Cingöz, 2009). Çalışan itaati kavramı, örgütün koşullarını sorgulamadan kabul etmeyi gerektirdiğinden, kabul edilmiş sessizliği de desteklemektedir (Pinder ve Harlos, 2001). Kabullenici sessizlik, aktif ve katılımcı olmayan pasif bir davranışa işaret etmektedir. Bir çalışanın, konuşmanın faydasız olduğunu ve hiçbir fark yaratmayacağını düşündüğü anda, fikirlerini geri çekmesi, yani hiç söyleyememesi örneğinde de görüldüğü üzere, sessizlik, temel bir boyun eğme biçimidir (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Kabullenici kavramında edilgen bir geri çekilme söz konusu iken, boyun eğici kavramı temel bir farklılık içermektedir. Çünkü, konuşma ve değişime ilişkin öneri getirmenin sonuçlarıyla ilgili bir korkuya dayanmaktadır (Dyne vd., 2003). Çalışanlar, fark yaratamayacaklarına inandıklarında, katılımcı davranışları azalmakta ve öneri getirme olasılıkları da düşmektedir. Kabullenici Sessizlik, boyun eğme duygusu veya grubun, anlamlı değişiklikler yapma gücünün olmadığına inanma gibi sebeplerden dolayı, kasıtlı olarak da pasif davranışlar içerebilmektedir (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Kabullenici sessizlik davranışı gösteren çalışanlar, mevcut durumdan feragat etmemektedirler. Konuşma, katılma veya durum değiştirme gibi çabalara asla girmemektedirler. Örneğin, bir çalışan, örgüt içerisindeki

değişimle ilgili fikir ve düşüncelerini, zamansız olduğu ve hiç bir şeyi değiştirmeyeceği gerekçesiyle, diğerleriyle paylaşmayabilmektedir. Farklı bir şekilde, başka bir çalışan da, yine söz konusu durumla ilgili öz yeterliliğine ilişkin olumsuz düşünceleri, yani kendisine olan güvensizliği ve yeterliliğine ilişkin şüpheleri (konuyu değiştiremeyeceğini düşündüğü için) nedeniyle, kendisine ait fikirleri dile getirmeyebilir. Her iki örnekte de, sessizlik, temel bir feragat etmenin/geri çekilmenin sonucudur. Kısaca çalışanlar, herhangi bir fark yaratamayacaklarını düşündüklerinde, kendilerini geri çekmekte ve herhangi bir fikir ya da öneri getirmemektedirler. Hatta bir süre sonra çalışanlar fikir ya da öneri bile üretmemektedirler. Örneğin, bir çalışan aslında katılmak istemediği bir bölüm toplantısında, son derece geri planda duracak ve herhangi bir fikir de dile getirmeyecektir. Ayrıca kabullenici sessizlik, bulunulan grubun, fark yaratma konusundaki kapasitesine olan güvensizlik sebebiyle de, amaçlı olarak edilgen davranış içerebilmektedir (Dyne vd, 2003). Diğer araştırmacılardan farklı olarak Dyne vd., (2003) kabullenici sessizlikte pasif bir geri çekilme ile, örgüte ve işe ilişkin konuşma ve öneri getirmenin sonuçlarıyla ilgili bir korkuya dayanan boyun eğme kavramları arasındaki ayrıma işaret ederek, kabullenici sessizliğin temelinde boyun eğmenin olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca çalışanların örgütsel adalet algıları ile kabullenici sessizlik arasında ters bir orantı vardır. Aküzüm (2014) tarafından yapılan araştırma da, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arttıkça, kabullenici ve korunma amaçlı sessizlikleri azalırken, koruma amaçlı sessizliklerinin artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının artması rıza gösterme ve boyun eğmeye dayalı kabullenici sessizlik ve kendilerini korumayı amaçlayan korunma amaçlı sessizlik davranışlarını azaltırken diğer işgörenleri ve örgütü korumaya yönelik koruma amaçlı sessizlik davranışlarını artırmaktadır. Yani öğretmenlerde örgütsel adalet algısının artması bireysel faydadan çok örgütün ve diğer çalışanların yararı doğrultusunda bir tutum geliştirmelerine neden olmaktadır.

Kabullenici sessizlik ile öğrenilmiş çaresizlik arasında ilişki bulunmaktadır (Çakıcı, 2010, s. 33). Öğrenilmiş çaresizlik kavramı ilk olarak, 1960'lı yılların sonunda hayvanların üzerinde deneylerin yapılmasıyla kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra 1970'li yıllarda insanların üzerinde deneyler yapılarak tüm organizmalar için genelleştirilmiştir. Organizmanın sürekli olarak kontrol edilemeyen olaylar ve durumlar karşısında kalması sonucunda, kontrolün mümkün olduğu daha sonraki olay ve durumlar karşısında dahi, içinde bulunduğu durumu değiştirebileceğine dair inancını yitirdiğinden, olaylar karşısında

hareketsiz kalması, öğrenilmiş çaresizlik olarak ifade edilmektedir (Güler, 2006, s. 1). İşgörenlerin konuşmalarının yöneticileri tarafından engellendiği bir örgütte, işgörenler öğrenilmiş çaresizliği tercih ederek zamanla konuşmamaya yöneleceklerdir (Durak, 2012, s. 52). Kabullenici sessizlik; ülkemiz iş ortamlarında toplumumuz tarafından bilinen "Böyle gelmiş, böyle gider", "Boşuna çeneni yorma hiç bir şeyi değiştiremezsin" gibi sözlerle kendisini göstermektedir. Çalışanlar geçmiş yaşantılarında çevrelerini ve koşulları kontrol edemediklerini gördüklerinden, işleriyle veya örgütleriyle ilgili konu ve sorunlara ilgisiz kalmaktadırlar. Bundan dolayı öğrenilmiş çaresizlik ile kabullenici sessizlik arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır (Çakıcı, 2008b, s. 98). Örneğin bir okulda çok başarılı proje çalışmaları olan bir öğretmen başka bir okula atandığında aynı veya yeni projeleri uygulamak isteyebilir. Söz konusu öğretmen kendisine yeni okulunda destek bulamazsa, kendi haline bırakılırsa bir süre sonra bu öğretmen kabullenici sessizlik davranışı gösterebilir.

Her sosyo-kültürel yapı kendine özgü bir iletişim anlayışı geliştirmiştir. Otoriter ve gelenekçi bir yapıda bulunan Türk kültüründe iletişim konusunda önemli sınırlamalar bulunmaktadır. Yine toplumumuzda eleştiri ve tartışma kültürünün gelişmemiş olması, iletişimi sınırlayan faktörlerdendir (Arıkan, 2004, s. 252).

Türk toplumunda aile yapısını kültürümüzdeki otoriter öğeler etkilemiştir. Türk aile sisteminde baba otoritedir ve aile fertleriyle ilgili kararları alma yetkisine sahiptir. Ailedeki bu durum, özel sektör işletmelerinde, sivil toplum kuruluşlarında, siyasi partiler ve bunların yan kuruluşlarında ve devlet yönetiminde "merkeziyetçi" yönetim anlayışının hakim olmasına sebep olmuştur. Demokratik yönetimin gereği olan yönetime ya da kararlara katılma da Türk aile tipinin otoriter çocuk-ebeveyn ilişkisinden etkilenmiştir. Gerek özel sektörde, gerekse kamuda hakim olan merkeziyetçi yönetim anlayışı kararlara katılma gibi gelişimlerin olmasına izin vermemektedir. Ailede çocuğun babasının kararları ve fikirleri karşısında etkili bir fikir ifade etmesi arzulan bir durum değildir. Eğer ailede çocuk bir konuda fikrini söylemiş olsa bile en son kararı verme hakkı babadadır ve çocuk babanın kararlarına uymalıdır. İşgörenler ve yönetilenler de ailedeki bu durum gibi, bağlı oldukları yöneticilerin almış oldukları kararları uygulamak durumundadırlar. Örgütlerde astlara konuşma hakkı verilip, fikirleri alınsa bile son kararı verme hakkı çoğunlukla yöneticiye aittir (Eroğlu, 1998, s. 190-193). Kısaca Türk kültüründeki otoriter öğelerin bireylerin davranışlarını şekillendirerek kabullenici sessizlik davranışı göstermelerine neden olduğu söylenebilir.

2.3.2. Korunma Amaçlı Sessizlik

Dyne vd. (2003) korunma amaçlı sessizliği; korku kaynaklı kendini koruma dürtüsünün bir formu olarak, sahip olunan bilgilerin, düşünce ve fikirlerin geri çekilmesi/paylaşılması şeklinde tanımlamıştır. Pinder ve Harlos (2001)'a göre ise korunma amaçlı sessizlik, bireyin açıkça konuşmasının olumsuz sonuçlarından korkmasından dolayı bilinçli olarak sessiz kalmasıdır. Korunma amaçlı sessizlik, işgörenin dış tehditlere karşı kendisini korumak amacıyla yaptığı proaktif ve bilinçli bir davranıştır. Çakıcı (2010, s. 33)'ya göre; korunma amaçlı sessizlik kabullenici sessizliğin zıddıdır. Çalışanın alternatifleri olmasına rağmen, mevcut durumda ilgili düşünce ve görüşlerini söylememenin en iyi strateji olduğuna inanmasıdır ve proaktiftir. Bu sessizlik türünde çalışan, kişisel hataları gizleyebilir ve sorunları görmezden gelebilir (Çakıcı, 2010, s. 33). Başka bir tanıma göre, korunma amaçlı sessizlik, bireyin konuşmasının sonuçlarından korkmasından dolayı bilinçli bir şekilde düşüncelerini dışarı vurmamasıdır. Korunma amaçlı sessizliğin kökeninde olan faktör, bireyin kendisini korumak istemesidir (Karacaoğlu ve Cingöz, 2009). Bir diğer tanıma göre korunma amaçlı sessizlik, çalışanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin olumsuz sonuçlarından çekinerek bilinçli olarak kendilerini korumak amacıyla sessiz kalma davranışı göstermeleridir (Ülker ve Kanten, 2009). Korunma amaçlı sessizlik tanımları incelendiğinde bireyin kendisini korumak amacıyla bilinçli bir şekilde sessiz kaldığının vurgulandığı görülmektedir.

Korunma amaçlı sessizlik davranışı gösteren çalışanlar örgütsel koşullarla uyumsuzdurlar (Ülker ve Kanten, 2009). Kabullenici sessizliğin aksine, korunma amaçlı sessizlik, o an için uygulanabilecek en iyi kişisel strateji olarak düşüncelerin, bilgilerin ve fikirlerin geri çekilmesi yönünde alınmış olan bir karardır. Çok daha proaktiftir (Dyne vd., 2003). Çalışanlar mevcut durumu değiştirecek alternatiflerin farkında olmakla birlikte, bu alternatiflere yönelmekte isteksiz davranmaktadırlar (Ülker ve Kanten, 2009).

Korunma amaçlı sessizlik davranışının bir örneği "susunluk etkisi"dir. Susunluk etkisi, insanların kötü haber vermektan çekindikleri veya kişisel huzursuzluktan, tepkiden ya da olumsuz sonuçlarla karşılaşmaktan kaçındıkları zaman oluşmaktadır (Dyne vd., 2003, s. 1367). İşgörenler olumsuz haberleri kendilerine herhangi bir zarar gelmemesi için üstlerine filtreleyerek vermektedirler. Kültürümüzde de bireyler kaza, hastalık gibi olumsuz haberleri ilgililerine ulaştırmakta çekingen davranmaktadırlar. Yapılan araştırmalarda astların üstlerine olumsuz bilgiyi minimize edecek şekilde çarpıttıktan sonra verdikleri sonucuna ulaşmıştıdır (Karacaoğlu ve Cingöz, 2008, s. 158).

Kişisel fikirlerin açıklanmasının riskli olacağı korkusuna dayanarak sahip olunan bilginin, düşüncenin ve fikirlerin geri çekilmesi; yine kendini koruma dürtüsüyle düzeltilmesi gereken sorunlardan kaçınmak korunma amaçlı sessizliğin nedenleridir. Buradaki kendini koruma dürtüsünün kaynağı, söz konusu sorunlardan, kişinin kendisinin sorumlu tutulacağını düşünmesi ve bundan korkmasıdır. Benzer şekilde, korunma amaçlı sessizlik de, kendini koruma dürtüsünün bir hali olarak, kişisel hataların saklanması içerebilmektedir (Dyne vd., 2003). Korunma amaçlı sessizlik kişiyi, dış tehditlerden korumayı amaçlayan kasıtlı ve önleyici bir davranış biçimidir. Korunma amaçlı sessizlik, alternatiflere ilişkin farkındalık içermesine karşın, fikirlerin, bilgilerin ve düşüncelerin kasıtlı olarak geri çekilmesini ve gizli tutulmasını getirmektedir. Çünkü kişi, o anda uygulanacak en iyi stratejinin bu olduğuna inanmaktadır. Bir başka anlatımla, o anda, kişisel düşüncelerin açıklanmasının risk içerdiği düşünülmektedir. Bu kendini koruma içgüdüsü, belki de, söz konusu soruna ilişkin sorumlu tutulma korkusundan kaynaklanıyor olabilmektedir. Benzer şekilde korunma amaçlı sessizlik, yine kendini koruma içgüdüsünün bir formu olarak, kişisel hataların saklanması da içerebilmektedir (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008).

Spaulding (1997) tarafından ABD'de beş farklı eyalette 26 şehirde, 81 deneyimli öğretmen ile yapılan araştırmada; güç gösterisinde bulunan okul müdürleri, genellikle, öğretmenler tarafından, bulunduğu pozisyonu ve konumu uygun şekilde kullanamayan kişiler olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlere göre, güç gösterisi müdürler tarafından çoğunlukla, kendi aldığı kararlar ve tercihler konusunda, öğretmenler üzerinde baskı yapmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu yüzden de, bu tür idarecilerle iletişimi kestiklerini bildirmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler, okulla ilişkili sıkıntıları müdürle konuşamayacaklarını bildiklerini çünkü müdürlerin bu türden şikayetleri ve eleştirileri sonradan öğretmenler üzerinde bir baskı aracı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Müdüre yardım etmek için düşüncelerinden bahsettiklerinde, büyük ihtimalle bunun bir tehdit, karşı koyma veya şikayet olarak algılanacağını düşünmektedirler. Öğretmenler; artık kendi sorunlarını kendi başlarına halletmeye çalıştıklarını, müdüre daha az konu götördüklerini belirterek içinde buldukları durumu özetlemişlerdir. Öğretmenler güç gösterisini, aslında sahip olunan gücün tehditkar bir kullanımı ve *Benden uzak durun!* mesajı olarak algılamaktadırlar. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler sessiz kalmakta; sorun, öneri ve şikayetlerini okul müdürlerine götürmemektedirler (Spaulding, 1997).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığımızın okul, ilçe ve il yöneticileri kendilerine sorun gelmemesini, sorunların astları tarafından çözülmesini, Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ise sorunların kendilerine gelmeden mahallinde çözümünü istemektedirler. Sorunları dile getiren okul müdürlerine karşı, "Yapamıyorsan müdürlüğü bırak, senin yerine yapacak olan çok adam var" sözü yaygın olarak Bakanlık teşkilatında kullanılmaktadır. Bunun sonucunda da okul müdürlerinde korunma amaçlı sessizlik davranışı gelişmiştir. Bu durumun da okul müdürlerinin motivasyonlarını azalttığı, performanslarını düşürdüğü ve eğitim sistemimizi olumsuz bir şekilde etkilediği söylenebilir.

2.3.3. Koruma Amaçlı Sessizlik

Dyne vd. (2003) koruma amaçlı sessizlik kavramını, fedakarlık ve işbirliği dürtüsü temelinde, işle ilgili bilgilerin, düşüncelerin ve fikirlerin, diğer çalışanlar veya örgüt lehine geri çekilmesi olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre koruma amaçlı sessizlik; topluma, diğer bireylere ve örgüte yararlı olmak için fedakarlığa ve işbirliğine dayalı olarak iş hakkındaki bilgi ve görüşlerin gizlenmesidir (Gül ve Özcan, 2011). Diğer bir tanıma göre koruma amaçlı sessizlik; özgeci ve işbirliği güdülerıyla işle ilgili düşünce, bilgi ve görüşlerin diğer insanların ya da örgütün yararlarının göz önünde bulundurulması esirgenmesidir (Durak, 2012, s.57). Koruma amaçlı sessizlik, başkalarının veya örgütün yararlarını gözetererek iş ile ilgili düşünce, bilgi ve görüşlerin bilinçli olarak ifade edilmemesi olarak da tanımlanmaktadır (Karacaoğlu ve Cingöz, 2009). Koruma amaçlı sessizlik tanımlamalarında örgüt, diğer çalışanlar veya toplum lehine olacak şekilde, bireyin işle ilgili düşünce, bilgi ve önerilerini bilinçli olarak geri çekmesinin vurgulandığı görülmektedir.

Çalışanlar, önemli bilgileri saklamak suretiyle, örgütün yararına olacak şekilde, işbirlikçi ve başkalarına odaklı davranışlar sergileyebilmektedir (Dyne vd., 2003). Bu sessizlik türünde kişi, çalıştığı işyerinin ve o işyerindeki diğer çalışanların lehine bir şekilde işyeri uygulamaları ile ilgili düşüncelerini ve fikirlerini pasif tutmaktadır. Bir çalışan, işyerindeki tutum ve davranışlar ile işleyişe ilişkin önemli düşüncelere sahip olduğu halde, bunları başkalarıyla tartışacak konumda olmadığını hissettiği hallerde, kendisini geri çekecektir. Böylesi bir örnekte, çalışan, örgüte ilişkin bilgi ve fikirlerini yine örgütün lehine olacak şekilde açığa çıkarmayacaktır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Benzer şekilde, koruma amaçlı sessizlik, gizli olduğu ve genel tartışmaya açık olmadığı için, bir takım bilgilerin saklanması; başkalarıyla paylaşılmamasını içerebilmektedir. Bir çalışan, belirli bir

bilginin diğerleriyle tartışılmaması sonucuna varabilmekte ve bu yönde, saklayıcı davranışa bürünebilmektedir. Örgüt içindeki bilgilerin dışarıdaki kişilerle paylaşılmaması, kişisel bilgilerin uygunsuz şekilde başkalarıyla paylaşılmaması ve gizlilik ilkelerinin ihlal edilmemesi gizli ve özel bilgilerin korunmasına verilebilecek örneklerdir (Dyne vd., 2003). Konunun daha iyi anlaşılabilmesi için başka örneklerde verilebilir. Örneğin; bir öğretmen, okuldaki öğretmen grubu içinde kaynaşma ve uzlaşmanın sürdürülmesi uğruna kendi muhalif görüşünü açıklamamayı tercih edebilir. Mesleki anlamda yetersiz bir öğretmen ile ilgili yetkili makamlar tarafından inceleme/soruşturma yapılırken, istenen bilgiyi, yetersiz öğretmeni korumak için öğretmen arkadaşları vermeyebilmektedir. Bu iki örnekte birey kendisi dışında başkalarının yararını ön planda tutmaktadır. Yine konu ile ilgili olarak Aküzüm (2014) tarafından yapılan araştırmada yer alan öğretmenler, bireylere ve çalıştıkları yere ait gizli bilgileri, hiçbir zorlama olmaksızın, uygunsuz kişilerle paylaşmadıkları ve okul lehine bu bilgileri gizli tutmaya devam ettikleri koruma amaçlı sessizliğin en yüksek düzeyde olduğunu belirtirken, kendilerini korumak amacıyla birtakım bilgileri ve düşünceleri başkalarıyla paylaştıkları koruma amaçlı sessizliğin alt düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Başka bir anlatımla, çalışanlar işyerini koruma eğilimi gösterirken, kendilerini koruma eğilimini daha az sergilemişlerdir. Bu bakımdan, işyerlerinde kendilerini koruma korkusu sebebiyle düşüncelerini özgürce ifade edemeyen çalışanların karşılaştıkları sorunları çözmek özel bir önem taşımaktadır (Aküzüm, 2014). Bu örneklerin her birisinde, çalışan kendisini, proaktif ve amaçlı bir şekilde, spesifik bilgilerin, düşüncelerin ve fikirlerin açıklanmaması kararını almak durumunda hissetmektedir (Dyne vd., 2003). Karacaoğlu ve Cingöz (2009) de, koruma amaçlı sessizliğin proaktif bir davranış olduğunu vurgulamıştır.

Korunma amaçlı sessizlik gibi, koruma amaçlı sessizlik de, alternatiflerin farkında olunmasını ve değerlendirilmesini içermekte ve fikirlerin, düşüncelerin ve bilgilerin kasıtlı olarak geri çekilmesini barındırmaktadır (Dyne vd., 2003). Korunma amaçlı sessizlik davranışı; önceden düşünülerek, isteğe bağlı ve bilinçli olarak bireyin kendisi için yaptığı bir davranıştır (Çakıcı, 2008b, s. 99). Korunma amaçlı sessizliğin aksine, koruma amaçlı sessizlik, konuşma sonrasında oluşabilecek kişisel olumsuzluklar korkusu yerine, diğerlerine ilişkin kaygılara dayanmaktadır (Dyne vd., 2003). Başka bir ifade ile koruma amaçlı sessizlik, konuşmanın olumsuz sonuçlarından çekinmekten farklı olarak başkalarının iyiliğini düşünerek sessiz kalmayı tercih etmektir (Çakıcı, 2008b, s. 100). Bizim gibi kolektif kültürün hakim olduğu toplumlarda, bireyciliğin ön planda tutulduğu

batılı toplumlara göre, koruma amaçlı sessizlik daha yaygın görülmektedir (Durak, 2012, s. 57).

Yöneticilerin çalışanların sessizliklerinin gerçek nedenini anlamaları çok zor olmakla birlikte; çalışanların sessizlik nedenlerini anlamaya çalışmak ve örgüt içinde iletişimi etkin kılma sorumlulukları da bulunmaktadır (Çakıcı, 2008b, s. 100). Benzer şekilde yöneticiler, yenilikçi fikirleri örgüte kazandırabilmek ve çalışanları konuşmaya teşvik edebilmek için çalışanların sessizliğinin sebebini iyi anlayabilmeli ve yorumlayabilmelidir (Durak, 2012, s. 58).

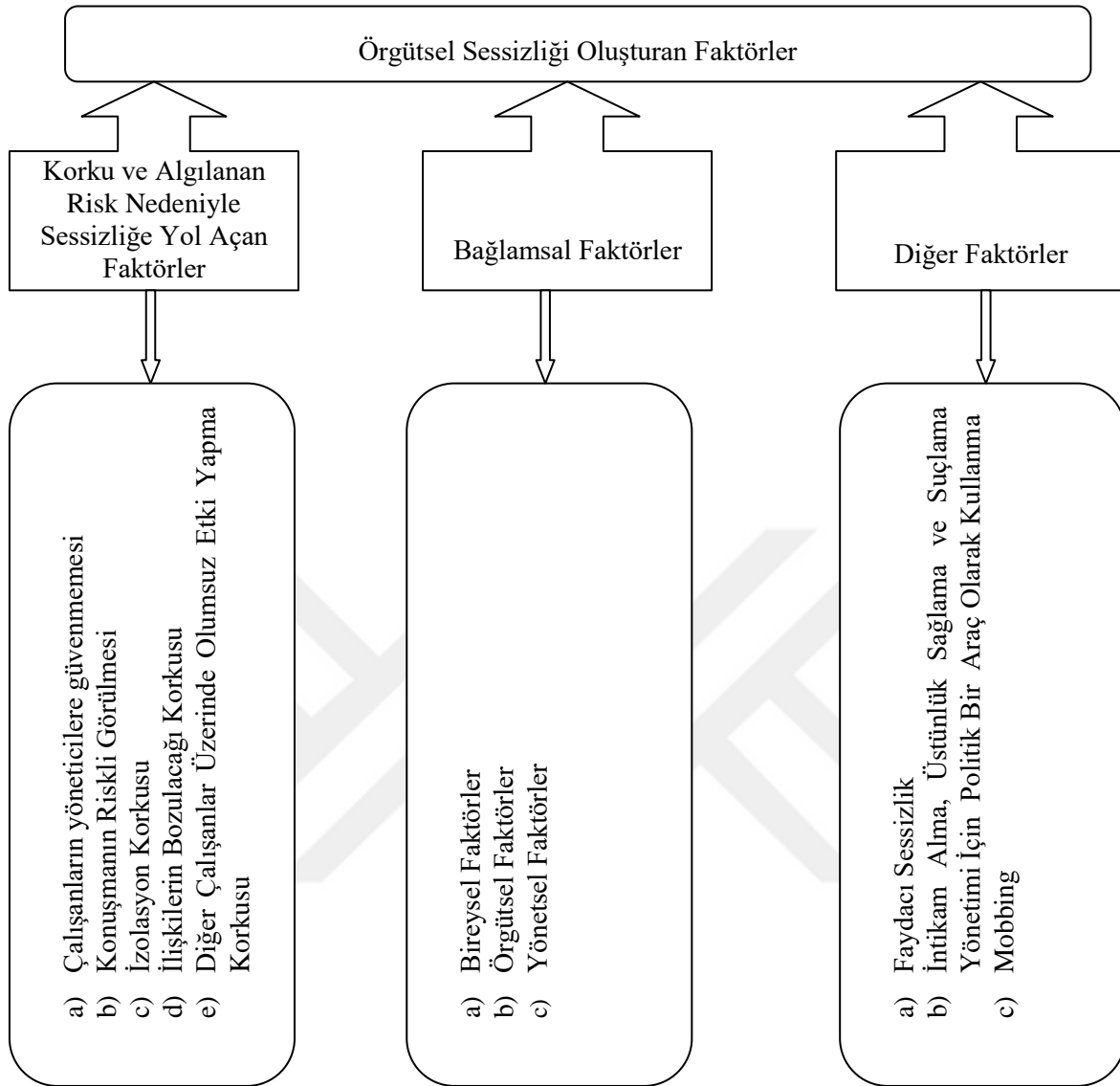
2.4. Örgütsel Sessizliği Ortaya Çıkaran Faktörler

Alanyazın tarandığında örgütsel sessizliğin nedenlerinin çalışanların algıladıkları risk ve korkuya bağlayarak yapılan sınıflandırmalar (Alparlan ve Kayalar, 2012; Erigüç, Özer, Songur ve Turaç, 2014; Gül ve Özcan, 2011; Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014; Özdemir ve Uğur, 2013; Şimşek ve Aktaş, 2014) olduğu gibi bireysel, örgütsel, yönetsel faktörlere bağlayarak yapılan sınıflandırmalar da (Pinder ve Harlos, 2001; Taşkiran, 2011; Ülker ve Kanten, 2009) bulunmaktadır.

Çakıcı (2010), örgütlerde çalışanların sessizlik davranışı göstermelerini etkileyen sebepleri korku ve algılanan risk faktörü ile bağlamsal (bireysel, örgütsel, yönetsel) faktörler adı altında iki grupta toplamıştır. Bu çalışmada Çakıcı (2010)'nın sınıflandırması esas alınmakla birlikte konunun sonunda diğer faktörler başlığı altında alanyazındaki çalışanların diğer sessizleşme nedenlerine de yer verilmiştir.

Yapılan araştırmalar mobbing ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi de ortaya koymuştur (Çavuş vd., 2015; Gül ve Özcan, 2011; Kaygın ve Atay, 2014). Bu araştırmalar doğrultusunda örgütsel sessizliğin bir nedeni olan mobbing de ayrı bir başlık altında incelenecektir.

Korku ve algılanan risk nedeniyle sessizliğe yol açan faktörler; çalışanların yöneticilerine güvenmemesi, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon korkusu, ilişkilerin bozulacağı korkusu (Alparlan ve Kayalar, 2012; Gül ve Özcan, 2011; Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014; Özdemir ve Uğur, 2013; Şimşek ve Aktaş, 2014) ve diğer çalışanlar üzerinde olumsuz etki yapma korkusudur. (Erigüç vd., 2014).



Şekil 2. Örgütsel Sessizliği Oluşturan Faktörler

(Yazar tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanmıştır.)

2.4.1. Korku ve Algılanan Risk Nedeniyle Sessizliğe Yol Açan Faktörler

2.4.1.1. Çalışanların Yöneticilerine Güvenmemesi

Bazı örgütlerde çalışanların teknik, idari ve politik konularda konuşmaları engellenmektedir. Bazı yöneticiler çalışanların idari ve politik kararlara karşı çıkmalarını ve örgütteki problemleri açıkça dile getirmelerini hoş karşılamamaktadırlar. Sözkonusu konularda düşüncelerini açıkça ifade eden çalışanlar olumsuz tepki görebilmektedirler. Bunun sonucunda da çalışanlar konuşmanın yararı olmadığına inanmaktadırlar (Gül ve Özcan, 2011). Bireyler yönetici veya patron tarafından cezalandırılmaktan korktuğu için de

sessizliği seşebilmektedir (Milliken ve Morrison, 2003). Özdemir ve Uğur (2013) da, çalışanların yöneticilerinden olumsuz geri dönüt almaktan çekindikleri için, sessiz kalmayı tercih ettiklerini vurgulamıştır. Spaulding (1997) tarafından ABD'de yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin öğretmenleri güç gösterisi ve sözleşmesini feshetme tehdidi ile sessiz kalmalarını sağladıkları ortaya konulmuştur. Önceleri her türlü şikayetlerini rahatça dile getiren ve müdürün kararlarına rahatça karşı çıkan öğretmenler, gerekli uyarıları ve tehditleri aldıktan sonra, son derece sessiz ve uyumlu bir hale gelmişlerdir. Bu tip güç gösterileri, okul çalışanları arasında güvensiz ve mutsuz bir ortam yaratmaktadır. Öğretmenler bu tip müdürlerin, okul çalışanları ile idareci arasında son derece gereksiz bir tansiyon üretme konusunda, maalesef, becerikli olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca, yine güç gösterisinde bulunan müdürler, genellikle okul çalışanları ile sağlıklı iletişim kuramamakta ya da yalnızca, kayırdığı/toleranslı öğretmenlerle bir ilişki kurabilmektedirler. Diğer taraftan, öğretmenler, bu tip müdürleri, aslında özgüvenden yoksun, mesleki anlamda yetersiz olarak görmekte ve bu açığı kapatmak için konumunun gücünü kullandıklarını düşünmektedirler. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü, müdürlerin, kendi amaçlarını ve hedeflerini kabul ettirmek ve onlara ulaşmak için, eğitimin ve öğretmenlerin harcanması pahasına, pozisyonlarını ve konumlarını kötüye kullanabildiklerini bildirmiştir (Spaulding, 1997).

2.4.1.2. Konuşmanın Riskli Görülmesi

Çalışanlar hem kendisini sürekli şikayet eden veya sorun yaratan olarak etiketlenme olasılığından korumak (Milliken ve Morrison, 2003) hem de geçimsiz biri olarak görünebileceklerini zannettikleri için (Özdemir ve Uğur, 2013) susabilmekte (Milliken ve Morrison, 2003), duygu ve düşüncelerini paylaşmaktan kaçınmaktadırlar (Özdemir ve Uğur, 2013).

2.4.1.3. İzolasyon Korkusu

Kahveci (2010), örgüt içinde dışlanma korkusu yaşayan çalışanların yüksek düzeyde performans göstermelerinin pek mümkün olmayacağına işaret etmiştir. Çalışanların performanslarının olumlu yönde etkilenmesi için kendilerini rahat ifade etmeleri, korkularını yenerek sorunlarını dile getirmeleri gereklidir. Çalışanların örgütlerde izolasyon korkusu yaşamamaları için, yöneticiler açık ve iyi bir iletişim ortamı oluşturarak onların sorunlarını dinlemelidirler. Örgütler gelişmek ve yenilikçi bir yapıya sahip olmak için çalışanlarını dinleyen ve onların sorunlarını çözmeye çalışan yöneticilere sahip

olmalıdır (Kahveci, 2010). Bayram (2010), üniversitelerde örgütsel sessizliği incelediği araştırmasında; izolasyon korkusunun akademisyenlerin örgütsel sessizlik davranışı göstermelerinde en büyük neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

2.4.1.4. İlişkilerin Bozulacağı Korkusu

Çalışanlar, çalışma arkadaşlarıyla ilgili olumsuz bir durumdan bahsettiklerinde ilişkilerinin bozulacağından korktuklarından dolayı sessiz kalabilmektedir (Morrison ve Milliken, 2003). Benzer şekilde Tülübaş ve Celep (2014) de bir çalışanın diğer çalışanlar ile iyi ilişkilerini zedelememek, diğerleri tarafından sorun çıkaran biri olarak algılanmaktan kaçınmak, diğerlerine zarar vermemek veya çatışmadan kaçınmak amacıyla sessiz kalabildiğinden bahsetmektedir. Bu çalışanlar konuşmalarının bir fark oluşturmayacağına inanmaktadırlar. Aynı zamanda konuştuklarında işlerini kaybedebileceklerine, terfi edemeyeceklerine veya engellerle karşılaşacakları düşüncesine sahiptirler. Çalışanların yaşadıkları bu korku iletişim eksikliğinden kaynaklanabilir. İlişkilerin bozulması korkusu; çalışanların birbirlerini iyi bir şekilde anlayamamalarından ve düşüncelerini tam olarak ifade edememelerinden kaynaklanmaktadır (Kahveci, 2010).

2.4.1.5. Diğer Çalışanlar Üzerinde Olumsuz Etki Yapma Korkusu

Çalışanların örgüt içindeki diğer bireylerden birini utandırmayı, üzmemeyi ve sorun çıkarmayı istememesi nedeniyle sessiz kalmasıdır (Erigüç vd., 2014). İnsanlar, hem çok şikayetçi ve sorun üreten birisi olarak algılanmak istemedikleri hem de buldukları ortamdaki diğer insanlar tarafından kabul görmek istedikleri için sessiz kalabilmektedirler (Milliken ve Morrison, 2003).

2.4.2. Bağlamsal Faktörler

2.4.2.1. Bireysel Faktörler

Örgütsel sessizliğe sebep olan bireysel faktörleri Ülker ve Kanten (2009), çalışanların sezgi ve önyargıları, çalışma ortamında karşılaştıkları riskler nedeniyle kendilerini örgütün bir parçası olarak görmemeleri, örgütsel konulara dahil olmamaları dolayısıyla örgütle uyum sağlayamamaları şeklinde tanımlamışlardır.

Sessiz kalma davranışı bireylere, koşullara ve konulara göre farklılık göstermektedir. Bir konu hakkında arkadaşı ile konuşabilen işgören, aynı konuyu yöneticisi ile konuşmayarak ona karşı sessiz kalma davranışı gösterebilir. Bu durumun nedeninin, bireylerin sahip oldukları farklı özellikler ve geçmişte yaşamış oldukları deneyimler olabileceğinden tek bir

faktöre bağlamak doğru değildir. Çalışanların sessizlik davranışı göstermelerinde etkili olan özelliklerin cinsiyet, yaş, deneyim, eğitim olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş, bireyin sessiz kalmasını etkileyen en önemli değişkendir. Yaş ilerledikçe bireyin uyumu artmakta, davranışları değişmekte ve daha fazla sessiz kalma davranışına yönelmektedirler. Genç yaşlarda ise, öne çıkma, kendini ispat etme, rekabet gibi dürtüler sebebiyle sessiz kalmama davranışı daha fazla gösterilmektedir. Çalışanların sessizlik davranışı göstermelerinde etkili olan diğer değişken cinsiyettir. Ülkemizde kadınların ekonomik özgürlüklerini elde edememesi, ataerkil toplumsal yapı ve toplumda gücün kadınlardan ziyade erkeklerde olması, çalışma hayatında kadın çalışanlara daha fazla sorumluluk yüklenmesi, kadının anne rolü, kadın çalışanların sayısının azlığı nedeniyle kadınlarda sessiz kalma davranışı daha fazla görülmektedir (Özgen ve Sürgevil, 2009, s. 315-316). Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından yapılan araştırmada da; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla sessiz kalma davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanların sessizlik davranışı göstermelerinde etkili olan diğer önemli değişken eğitimidir. Bireyin dış dünyayla bağlantı kurmasını kolaylaştıran ve toplumla ilişkilerini güçlendiren, bireye kendisinin ve başkalarının haklarını savunmayı öğreten, kendini ifade edebilme ve iletişim gücü kazandıran eğitim değişkenidir. Bireyin eğitim düzeyi düşük ise, bilgisini ve görüşlerini ifade edememesi sonucunda sessiz kalma davranışı gösterebilir. Deneyim değişkeni de çalışanların sessizlik davranışı göstermelerinde etkilidir. Çalışma hayatında birey, kişilerarası ilişkilerinde ve mesleki anlamda bilgisini artırarak deneyim kazanmaktadır. Bireyin kişilerarası ilişkilerinde ve mesleğinde bilgisini artırması sessizlik davranışını etkilemektedir (Özgen ve Sürgevil, 2009, s. 316). Örgütlerde daha önce olumsuz yönde deneyim yaşayan bireylerin ve baskıcı bir ortamda yetişenlerin sessiz kalma davranışı göstermeleri büyük bir olasılıktır (Özgan ve Külekçi, 2012).

Bireysel özelliklerin örgütsel sessizliği etkilediği çeşitli araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından yapılan araştırmada, buldukları okulda 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre örgütsel sessizlik algılarının ve sessizlik davranışı gösterme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğretim elemanlarının katılımı ile yapılan örgütsel sessizlik araştırmalarında, akademisyenlerin yaş, unvan, mesleki kıdem, idari göreve sahip olup olmamaları (Bayram, 2010), görev yapılan fakülte, yöneticilerle yüz yüze görüşme sıklığı, algılanan yönetim tarzı, yöneticileriyle açıkça konuşabilme algıları (Ruçlar, 2013), örgütsel sessizlik davranışlarını yordamaktadır.

Ayrıca, Milliken ve Morrison (2003)'a göre; stratejik davranmak veya birisinin, hiyerarşik olarak daha üstteki kişilerin gözündeki imajını düzeltmek veya korumak maksadıyla da sessiz kalınabilmektedir. Perreault ve Bedeian, kendilerini son derece titizlikle izleyen ve öz denetimleri yüksek olan bireylerin, sessiz kalma veya konuşma konusunda stratejik karar alma eğilimi gösterdiklerini bulgulamıştır. Bunların yanı sıra, insanlar, fikirlerinin değerli olmadığına ve konuşmalarının herhangi bir çözüm getirmeyeceğine inandıklarında da sessiz kalmayı tercih edebilmektedirler (Milliken ve Morrison, 2003).

Demokratik, katılımcı, açık iletişime dayalı, şeffaf yönetim ve örgütsel ortam tüm çalışanlarca ve hatta yöneticilerce arzu edilen ve onaylanan sonuçlar olmakla birlikte, bu konuda sineye çeken ve kabullenen bir sessizliğe gömülü olmak, sessizliğimize ses olacak "kahraman tetikçiler" aramak genel davranışımız olmaktadır. Açıkça konuşmanın zararı bireye, yararı toplumdur. Bu nedenle, riski göze alan sessizlerin sesine ihtiyaç duyulur (Çakıcı, 2008a, s. 131).

2.4.2.2. Örgütsel Faktörler

Çalışanlar sadece bireysel özellikleri nedeniyle sessizlik davranışı göstermemektedirler. Çoğu zaman örgütteki yönetim tarzı, örgüt içinde edindikleri deneyim, örgüt iklimi, örgüt normları ve çalışılan ortam nedeniyle çalışanlar sessiz kalma davranışı göstermektedirler (Özgen ve Sürgevil, 2009, s. 318). Çakıcı (2007), çalışanların örgütteki iş süreçlerini, örgütün işleyiş ve işlevlerini iyileştirmek için düşünce ve bilgilerini kasıtlı olarak kendilerine saklamaları ve sessizliğe bürünmelerine neden olan ve geliştiren örgütsel koşulların irdelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ülker ve Kantan (2009)'a göre; örgütsel faktörler, çalışanlar arasında dayanışmanın olmamasını, yanlış ifade edilen düşünceleri ve örgütün tartışılmadan kabul edilen değerlerini içermektedir.

Yapılan bir araştırmada katılımcılara, özellikle hangi konular karşısında sessiz kaldıkları sorulmuştur. Katılımcılar, çalışma arkadaşlarının mesleki yeterliliklerinden işlerinin önemli bir parçası olan gelişim önerilerine kadar pek çok konuya değinmişlerdir. Ancak yine de, bu konu çeşitliliğin yanında, çalışanların genel anlamda en çok dile getirdikleri sıkıntılar, kaygıları hakkında yukarı yönlü iletişim sorunudur. Bu sorun, çalışanlar arasında, yönetimin olumsuz bir özelliği olarak algılanmaktadır (Milliken ve Morrison, 2003). Örgütsel sessizliğin kilit noktalarından biri ast ve üstler arasında yaşanan iletişimsizdir. Astların üstleri ile açık iletişim kurmalarını, onları eleştirmelerini örgütlerdeki hiyerarşik yapı sınırlandırmaktadır. Genellikle yukarıdan aşağıya doğru olan iletişimde sorun yaşanmazken, aşağıdan yukarıya doğru olan iletişim akımında filtreleme

uygulanmaktadır. Yönetim sorunları, işgörenlerin performanslarını iyileştirmeye yönelik öneriler, etik olmayan davranışlar, çalışma koşulları, örgütsel sorunları üstlere iletilmeyen, iletilse bile filtreleme uygulanan konulardır. İşgörenlerin yöneticilerine güvenmemesi, onlarla açıkça konuştuklarında kendilerine zararı olacağına dair algıları nedeniyle bilgi olduğu gibi değil filtrelenerek verilmekte bu da etkili karar alımını olumsuz yönde etkilemektedir (Çakıcı, 2008b, s. 94). Pek çok araştırmacı, örgüt sağlığı açısından yukarı yönlü bilgi akışının önemine dikkat çekmiştir. Çalışanların büyük çoğunluğunun, işyerinde karşılaştıkları sorunlar hakkında yukarı yönlü bir bilgi akışı olmadığını düşündüğü, diğer taraftan, örgüt yönetimlerinin, özellikle iletişim kanallarının açık tutulması ve güçlendirilmesi yönünde sürekli vurgu yaptıkları bir ortamda, bu durum paradoksal bir hal almaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Bu noktada kişilerin istedikleri zaman üstleri ile görüşebildikleri "açık kapı politikası" uygulayan bir şirkette, iletişime önem verildiğinden ve bir değer olarak varlığından bahsedilebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 48).

Eğitim kurumlarında da okul müdürlerinin iletişim becerisi önem arz etmektedir. Spaulding (1997, s. 50) tarafından ABD'de yapılan bir araştırmada; öğretmenler, müdürlerinin genellikle iletişim becerisinden yoksun olduklarını bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre pek çok müdür; dinleme, sözel, sözlü olmayan ve kişiler arası iletişim becerilerinden yoksundurlar. Araştırmanın yöntemi gereği katılımcılardan bir öğretmen, "Neden idareciler, insanlarla etkili biçimde iletişim kuramamaktadırlar?" diye sormuştur. Bunun cevabı olarak da araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, aslında müdürlerin genel anlamda etkili olmayan *insani becerilere* sahip olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre müdürler, kişiler arası ve özellikle de bire bir iletişimde sabıkalıdırlar ve uzlaşmazlıkların çözümlenmesinde genellikle çok başarısız olmaktadır (Spaulding, 1997, s. 50). Ülkemizde yapılan okul müdürlerinin kendi görevlerine bakış açılarını inceleyen bir araştırmada, katılımcı olan okul müdürleri; görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için iletişime açık, adil, eleştiriye açık, destekleyici, yönlendirici, lider, iyi bir dinleyici, kabul sınırları geniş, empatik, hoşgörülü, gibi özellikler barındırmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). İyi bir iletişim düzeni ancak iyi yöneticilerin olduğu bir yönetsel yapıda bulunabilir. Örgüt içinde çeşitli kademelerde bulunan yöneticiler, çeşitli bilgi ve mesajların en yukarıdan en aşağıya doğru ulaştırılmasında kilit rol oynamaktadırlar. Yöneticiler iletişimdeki rollerini ne kadar iyi düzeyde yerine getirirlerse çalışanlarda yöneticilerin kendilerinden ne istediklerini, ne yapmaları gerektiğini ve

kendilerinden ne beklendiğini anlayabilirler. Çalışanların bilgi alma ve bilgi verme ihtiyacını aynı ölçüde duyduklarını yöneticiler bilmelidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 48).

Diğer taraftan normatif bağlılık ve liderlik stilleri (Kahveci, 2010), örgütsel adalet de (Karabağ Köse, 2013; Taşkiran, 2010) örgütsel sessizliği etkilemektedir. Bu anlamda, Kahveci (2010) yaptığı araştırmada normatif bağlılık nedeniyle yönetici ve öğretmenlerin sessiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları örgütsel sessizliği azaltmakta, işlevci liderlik davranışları ise örgütsel sessizliği artırmaktadır. Örgütte adaletli uygulamalar ne kadar yaygın ise, örgütsel sessizlik üzerinde liderlik stiline kontrolü de artmaktadır (Karabağ Köse, 2013). Çalışanların örgütsel sessizlik davranışını sadece yöneticilerin liderlik stiline bağlı olarak geliştirmediğine, örgütsel adaletin liderlik stili ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi değiştiren bir rolü bulunduğuna Taşkiran (2010) dikkat çekmiştir. Ayrıca; Cemaloğlu, Daşçı ve Şahin (2013) yaptıkları nitel bir çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel sessizlik yaşama nedenlerinden birisinin, adil olmayan uygulamalar (ayrımcılık/kayırmacılık), cinsel ayrımcılık/taciz, hiyerarşik yapı ve eğitsel materyallere erişimde ayrımcılık gibi örgütsel sebepler olduğu görülmüştür.

Pinder ve Harlos (2001)'e göre; ilginç bir şekilde, kendilerine özgü bazı noktalara vurgu yapmalarına karşın, adaletsizlik kültürü, sessizlik iklimi ve sağır kulak sendromu gibi kavramların her birisi, bazı örgütsel faktörlerin, sistematik ve rutin olarak adaletsizlik ürettiğini ve adaletsizliğe uğrayan bireyleri, yaşadıkları koşulları iyileştirmek adına sessizliği kırıncı davranışlardan alıkoyduğunu göz önüne sermektedir. Pinder ve Harlos (2001), özellikle haksız ve kötü muameleye maruz kalmış çalışanlar arasındaki sessizliğin güçlü sebepleri arasında sayılabilecek bağlamsal faktörlere değinmiştir. Bu anlamda, bireylerin morallerini, örgütte kalma veya gitme kararlarını, ses çıkarma ya da sessiz kalma tutumlarını etkileyen örgüt özelliklerinin nasıl şekillendiği konusunda yıllar içerisinde bir artış bir azalan ilgi söz konusudur. Örgütsel ortamların, çalışan sessizliğine sebep olup olmadığını ve oluyorsa da nasıl etkilediğini araştırırken, üç farklı ancak birbirleriyle ilişkili kavrama odaklanmışlardır. Bunlar: (1) Adaletsizlik kültürü, (2) Sessizlik iklimi ve (3) Sağır kulak sendromudur (Pinder ve Harlos, 2001).

2.4.2.2.1. Adaletsizlik Kültürü

Adaletsizlik kültürü, işyerindeki adaletsiz istihdam ilişkileri içerisinde haksızlığa uğramış çalışanların ortak bir şekilde attettikleri anlamı yansıtan nomotetik bir kavramdır (Pinder ve Harlos, 2001). Örgütsel etkenler bağlamında bakıldığında, belli örgütsel yapılanmalar, sessizlik iklimi ile birlikte adaletsizlik kültürü ve sağır kulak sendromu kavramlarını da üretmektedir. Örgütlerde adaletsizlik kültürünün işaretleri; çatışmanın bastırılması, yoğun gözetim, rekabete yönelik bireycilik, iş ilişkilerinin insan ilişkilerinden daha değerli tutulması, yüksek düzeyde merkezileşme, zayıf iletişim ve otoriter yönetim tarzıdır (Pinder ve Harlos, 2001; Çakıcı, 2008b, s. 93).

Örgütlerde gerçekleşen adil olmayan uygulamaların çalışanları sessizliğe yönelttiği yapılan araştırmalar (Cemaloğlu vd., 2013; Çakıcı, 2008a; Erigüç vd., 2014; Özgan ve Külekçi, 2012) ile ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları, çalışanların sessiz kaldıkları konulardan birinin adil olmayan uygulamalar (ayrımcılık, kayırmacılık, haksızlıklar vb.) olduğunu göstermektedir (Cemaloğlu vd., 2013; Erigüç vd., 2013; Çakıcı, 2008a). Özgan ve Külekçi (2012)'de üniversite öğretim elemanlarına yönelik yapmış oldukları araştırmada, öğretim elemanlarının sessiz kaldıkları durum ve konulardan birinin aşırı iş yükü ve haksızlıklar olduğu bulgusuna erişmiştir. Bu noktada çalışanlar umutsuzluk, tarafsızlık ve güvensizlik unsurlarının etkisi ile adaletsiz uygulamalara karşı sessiz kalabilmektedirler (Demir, 2014). Aküzüm (2014), tarafından yapılan bir araştırmaya katılan öğretmenler, ilişkisel formel süreçler olsun ya da olmasın, adalet algılarının, özellikle müdürle olan ilişkilerindeki güven duygusundan etkilendiğini bildirmiştir.

Adaletsizlik kültürünün olduğu örgütlerde çalışanın yöneticilerinin hoşuna gitmeyecek düşüncelerini ifade etmesi, bir konuya müdahale etmesi "başına iş açmak" olarak görülmekte, "bir çalışanın üzerine vazife olmayan işlere karışması" örtük bir şekilde cezalandırılabilir (Çakıcı, 2008b, s. 93- 94). Demir (2014)'e göre; örgütsel adaletsizliğin görüldüğü çalışma ortamında, sessiz kalma bireysel menfaat ve beklentilere uygun olsa bile, örgüt için zararı büyük olmaktadır. Örgüt içinde adaletsiz bir şekilde terfi eden bir kişi ilerleyen dönemlerde de benzer uygulamalar ile terfi ettirilirse örgütün geleceği için oldukça riskli bir durum ortaya çıkabilir. Ayrıca yönetsel yetersizliğin olduğu örgütlerde, örgütsel sessizlikte görülmektedir. Günümüzün modern yönetim anlayışı içerisinde örgütsel sessizliğin yeri bulunmamaktadır (Demir, 2014).

2.4.2.2.2. Sessizlik İklimi

Çalışanların kendi sorumluluk alanlarında karşılaştıkları problemleri diğer kişilerle etkileşime girmeden kendi çabalarıyla çözme eğilimi olarak ifade edilen (Vakola ve Bouradas, 2005'den aktaran Ülker ve Kantan, 2009) sessizlik ikliminde, çalışanlar fikir ve önerilerini konuşarak veya karşı çıkararak açığa vurmak yerine ilgisiz ve sessiz kalarak gizlemeyi tercih etmektedirler (Ülker ve Kantan, 2009).

Bir örgüt içerisindeki sessizlik ikliminin ortaya çıkışındaki en önemli etkenlerden bir tanesi, tepe yöneticilerinin, özellikle astlarından olumsuz geribildirim alma korkusudur. Diğer bir önemli etken de, yöneticilerin, çalışanlar ve yönetimin doğasına ilişkin olarak genellikle örtülü bir şekilde sahip oldukları inançlar setidir. Bu inançlardan birincisi, çalışanların, kendi çıkarlarını düşündükleri ve güvenilmez olduklarıdır. İkinci inanış ise, yöneticilerin, örgütsel konularda genellikle en iyisini bildiği yönündeki algıdır. Sessizlik ikliminin oluşmasına katkı sağlayan üçüncü örtülü inanış, birlik olmanın, uzlaşımın ve hemfikirliğin, örgütsel sağlığın bir işareti olduğu, anlaşmazlıkların, aykırılıkların ise kaçınılması gereken kötü durumlar olduğudur (Morrison ve Milliken, 2000).

Bunlardan başka; tepe yönetiminin kültürel geçmişi, demografik profiline (cinsiyet, ırk, etnik kimlik, yaş vb.) alt kademe çalışanların demografik özelliklerine olan benzerliği ya da benzemezliği sessizliği yaratan inanışları etkilemektedir. Örgütsel ve çevresel değişkenler de, tepe yönetim tarafından benimsenen sessizliği besleyici inanışların oluşmasını ve devam etme olasılığını etkilemektedir. Yüksek seviyeli dikey farklılaşma da sessizliği yaratan inanışları pekiştirmektedir. Bununla birlikte, tepe yöneticilerini, kendi içinden yetiştirmek yerine dışarıdan getiren örgütler, yönetim ile çalışanlar arasında iletişim kopukluğu yaşamaya adaydırlar (Morrison ve Milliken, 2000). Son olarak, baskın şekilde geçici çalışanlara dayanmak, sessizliği besleyen yönetsel inanışları pekiştirmektedir. Geçici çalışanlar, örgüt içerisindeki kalıcı olmayan durumları ve örgütle olan sözleşmelerinin, belirli bir ilişkiye değil de tamamen yapılan işe dayanması sebebiyle, yöneticiler tarafından kendi çıkarına düşkün ve güvenilmez olarak görülebilmektedirler (Rousseau ve Parks, 1993'den aktaran Morrison ve Milliken, 2000).

Bir örgüt içerisinde; (1) çalışanların kendi çıkarlarını düşünmesi, (2) yönetimin her şeyin en iyisini bilmesi, (3) uzlaşımın kötü olarak görülmesi gibi bir durum söz konusu olduğunda, o örgüt içerisindeki baskın ideoloji, yönetimin, yukarı yönlü bilgi akışını kolaylaştırmayan ya da cesaretlendirmeyen yapıları ve politikaları devreye sokması

gerektiği yönündedir. Başka bir ifade ile örgütte sessizlik iklimi oluştuğunda örgüt içerisindeki baskın refleks, konuşmak değil, sessizlik olacaktır. Bu eğilim, yöneticilerin, tehditkar bilgilerden veya geribildirimlerden kaçma isteği ile de pekiştirilmektedir. Örgütlerin, bu inançlar tarafından domine edilen iki ortak yapısal özelliği, karar alma mekanizmasının merkezileşmesi ve yukarı yönlü resmi geribildirim mekanizmalarının olmayışıdır (Morrison ve Milliken, 2000).

Diğer taraftan, sessizlik ikliminin oluşma ve güçlü bir biçimde yayılma olasılığı ise, çalışanların kolektif anlamlandırma eylemlerine bağlıdır (Morrison ve Milliken, 2000). Sessizlik iklimi kolektif bir anlamlandırma çabasının ürünüdür ve bu süreçte, çalışanlar kendi örgütlerine kolektif bir anlam vermektedirler (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Çalışanlar arasında yüksek düzeyde benzerliğin olduğu, ancak yukarı yönlü iletişim kanallarının son derece sınırlı olduğu örgütsel ortamlarda, çalışanların sürekliliğinin yüksek olduğu örgütlerde bilgi akışı kolaylaştığından, çalışanlar arasında ilişki ve etkileşim yoğun olabilmekte, zaman içerisinde ortak algı ve inanış gelişimi yüksek olacağından, sessizlik ikliminin oluşma olasılığı da artmaktadır. Çalışanların yaptıkları işlerin birbirlerine olan bağlılığı (iş akışı sürekliliği), kolektif anlamlandırma sürecine katkı yapan diğer bir değişkendir. Böylesi bir yapısal özellik, beraberinde sessizlik iklimini getirebilmektedir. Çalışma grupları arasında iş deneyimlerinin, bilgilerinin, algılarının ve inanışlarının paylaşılma fırsatını da artıracığından çalışanlar, tepeden inme kararlar ve kapalı geribildirim kanalları gibi yapısal özellikleri anlamlandırmak istediklerinde, düşüncelerini pekiştirme ve yayma olasılıkları da yüksek olacaktır. Çalışanların böylesi durumlardaki düşünceleri, işyerinin, çalışana karşı pek dostane olmadığı yönündedir. Çok sayıda çalışanın, kendilerine benzeyen kişilerin üst-yönetimde yeterince temsil edilmediğini düşündükleri durumlarda, örgütün de, kendileri gibi bireylere pek değer vermediği yönündeki kanaatleri kolay olmaktadır. Bu tip bir çıkarım sonradan herhangi bir konuda seslerini yükseltmenin veya konuşmanın, kendileri için çok daha riskli olacağı yönünde bir inanca dönüşebilmektedir. Sessizlik, ilk başta sadece belirli konular için geçerliyse, gittikçe bu konuların ötesine geçecek ve nihai olarak, çalışanların, herhangi bir konuda yukarı yönlü geribildirim aktarımını tamamen kesmesine ve yönetimin, sessizliğe katkı yapacak inançlara tutunma olasılığını da artıracaktır. (Morrison ve Milliken, 2000).

Çalışanların gösterdikleri sessizlik, örgütte bir kültür, bir iklim veya bir davranış düzlemi haline geldiğinde çalışanlar algıladıkları bu iklimden dolayı düşüncelerini ifade edemez,

doğruyu söyleyemez hale gelirler. Düşüncelerinin önemsenmeyeceğini veya değersiz olduğunu algılayabilirler. Örgüt üyeleri arasında ortaklaşa gerçekleşen sessizlik iklimi, doğruları bildiği halde dile getiremeyen insan kişiliklerinin oluşmasına neden olmaktadır (Vakola ve Bouradas, 2005'den aktaran Alparslan ve Kayalar, 2012).

Sessizlik iklimini bozmak, hem çalışanlar hem de yöneticiler açısından pek de kolay değildir. Örgütsel sessizliği besleyen davranış döngüsünü kırmak zordur. Özellikle, çalışanlar örgüte güvenmemeye başladıklarında, onların güvenlerini yeniden kazanmak son derece zordur. Her ne kadar yönetim, en sonunda gerçek bilgi ve geribildirimlere ihtiyaç duyduğunu anlasa da, çalışanlar bu isteğe yanıt vermeyebilirler. Buna rağmen örgütlerde sessizlik önlenemez ve bu sessizlik duvarı zaman içerisinde yıkılabilir. Sessizliği önleyebilmek için yöneticiler, çalışanların gerçekçi ve dürüst geribildirimlerini teşvik etmeli, olumsuz haber verenleri dışlamamalıdır. Bunun yanında yöneticiler, örgüt içerisinde açık ve güvene dayalı bir iklim inşa etmelidirler. Bu sayede, çalışanlara, örgüt içerisinde değerli oldukları ve güven içerisinde düşüncelerini açıklayabilecekleri mesajı vermelidirler. Çalışanlar, potansiyel sorunlar hakkında konuşulmasının istenmediği düşüncesine kapıldıklarında, gerçekten konuşmayacaklardır. Yöneticiler, bu dinamiğin farkında olmalı ve çalışanlarını, konuşma konusunda ikna etmelidirler. Baskıcı bir sessizlik ikliminden açık bir iletişim iklimine doğru geçişin yollarından bir tanesi de, yeni yöneticiler atamaktır. Elbette ki, böylesi bir atama, istenen değişikliği hemen sağlamayacaktır. Ancak çalışanlara uyumluluk yönünde bir değişim istendiğinin işareti verilmiş olacaktır. Ayrıca, örgütsel sorunların ve çalışan problemlerinin konuşulmasının da çalışanlar açısından sıkıntı yaratmayacağı anlamı taşıyacaktır. Fakat en önemli şeylerden bir tanesi, tüm bu mesajların, eylemlerle desteklenmesi ve tutarlılık kazandırılmasıdır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008).

Örgütleri şekillendiren sessizlikten kaçınmak için liderler, duyarlı ve bir o kadar da riskli bilgilerin paylaşılacağı bir ortam yaratmakla kalmamalı, aynı zamanda bu tip bilgileri paylaşan çalışanları ödüllendirmelidirler. Bunun yanında, çalışanların ortak bir şekilde konuşabilecekleri resmi mekanizmaları da yaratmalıdırlar (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008).

2.4.2.2.3. Sağır Kulak Sendromu

Sağır kulak sendromu; çalışanların, örgütteki aksaklık ve sorunları duymazlıktan, görmezlikten gelmeleri sonucunda sessiz kalmalarıdır (Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014). Sağır kulak sendromu, bir tür örgütsel norm işlevi görmektedir ve çalışanların,

hoşnutsuzlukları ile ilgili söylem ve şikayetlerinin önünü kesmektedir (Pinder ve Harlos, 2001).

2.4.2.3. Yönetimsel Faktörler

Örgütlerin yönetim tarzları ve çalışma biçimleri yöneticilerin tercih ettiği idari değerler nedeniyle etkilenebilir (Turan vd., 2005). Yöneticiler hangi örgütte olursa olsun örnek teşkil etmektedirler. Yöneticiler örgüt ve içindeki insanlar için değerlere karar verirler, ruhu yaratır ve ortamı belirlerler. Başka bir ifade ile yöneticiler ya önderlik ederler ya da yanlış yönlendirirler. Yöneticilerin önderlik etme ya da yanlış yönlendirmeden başka seçenekleri yoktur (Drucker, 2014, s.42). Yöneticiler örgütte kararları ve politikaları belirlediklerinden, sessizleşmede kilit rol oynamaktadırlar. Örgütte sessizliğin sebeplerini ortadan kaldıracak bir mekanizma oluşturmak, çalışanların açıkça konuşabilmeleri için zorunlu olan yöneticiye güven duygusunu kazandırabilmek onların çabasına bağlıdır (Çakıcı, 2008a). Çalışanların sessiz kalarak yöneticilerine verdikleri mesaj, çalışanların iş çıktılarını, tutum ve davranışlarını etkileyebilecek önemli bir potansiyele sahiptir (Özdemir ve Uğur, 2013). Turan vd., (2005)'e göre; özellikle eğitim kurumlarının asıl amacının, toplumun devamlılığını sağlayacak kültür ve değerlerin aktarılması olarak düşünüldüğünde, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin benimsedikleri idari ve kültürel değerler, ayrı bir önem taşımaktadır. Bu noktada örgütlerde sergilenen liderlik stilleri örgütsel sessizlik üzerinde etkili olmaktadır (Erdoğan, 2011).

Çalışanların konuştukları taktirde olumsuz biri olarak görülme ve damgalanma korkusu yaşamaları ve bunun sonucunda da ilişkilerinin zarar görmesinden kaygılanması sessiz kalma nedenleri arasında öne çıkan temel unsurlardan biridir (Taşkiran, 2011, s. 88). Bu anlamda çalışanlar, yöneticilerinin eylemlerini, kısıtlı ve saptırılmış bilgilere dayanarak anlamlandırmaktadırlar. Bu bilginin çoğu, ikinci eldir; çünkü insanlar, tehlikeli davranış türlerini kendileri bulmak yerine, ikinci elden öğrenmeyi tercih etmektedirler. Örneğin, örgüt içerisindeki sorunlar hakkında konuşmanın riskli olduğunu iş arkadaşlarından öğrenmek, doğrudan sistemi test etmekten ve sorun yaratan damgasını yeme ihtimalinden çok daha kolay ve güvenlidir (Morrison ve Milliken, 2000).

Organizasyonların üst düzey yöneticileri, örgütün gelecekteki etkililiği açısından, işlerin nasıl yürüyüp yürümediği konusunda her şeyi bilmek istemelerine rağmen, farklı insani sebeplerden ötürü, bu tip bilgilere eriştiklerinde gereken ilgiyi gösteremeyebilirler. Onların bu davranışları ise, söz konusu bilgilerin iletimini riskli hale getirebilmektedir. Örgüt

açısından bakıldığında, bu tip insani eğilimler, son derece ciddi bozulmalara yol açabilmektedir (Milliken ve Morrison, 2003).

Örgütsel sessizlik kökenlerini iki önemli faktörden almaktadır. Bunlar; yöneticilerin olumsuz geri bildirim alma korkusu ve yöneticilerin çoğunlukla sahip oldukları üstü örtülü inançlar setidir. Bir örgüt içerisindeki sessizlik ikliminin ortaya çıkışındaki en önemli etkenlerden bir tanesi, tepe yöneticilerinin, özellikle alt kademedeki çalışanlardan olumsuz geribildirim alma korkularıdır (Morrison ve Milliken, 2000). İnsanlar, olumsuz geribildirimleri genellikle bir tehdit olarak algılamakta ve ellerinden geldiğince, bunlardan kaçmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca, yöneticiler olumsuz geribildirim aldıklarında, iletilen mesajı çoğunlukla görmezden gelmeye çalışmakta, gerçek dışı diyerek gereken önemi vermemekte ve hatta, söz konusu mesajın kaynağının güvenilirliğine saldırabilmektedir. Benzer şekilde yöneticiler, savunmasız ve yetersiz oldukları durumlarda da astlarından kendilerinin zayıflığını ve hatalarını işaret eden bilgiler almak istememektedirler. Dolayısıyla da, kötü haberlere ve olumsuz geribildirimlere gösterilen direnç, örgütsel yapı içerisinde işleyebilmekte ve bunun sonucunda da, bilginin aşağıdan yukarıya iletişimi engellenmektedir (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Örgütsel sessizliğin kökenlerinde yatan diğer bir önemli etken de, yöneticilerin, çalışanlar ve yönetimin doğasına ilişkin olarak genellikle örtülü bir şekilde sahip oldukları inançlar setidir. Bu inançlardan birisi, çalışanların, kendi çıkarlarını düşündükleri ve güvenilmez olduklarıdır (Morrison ve Milliken, 2000). Bunun nedeni yöneticilerin insanı "ekonomik insan" (homo economicus) olarak görmeleridir (Duyar, 2012, s. 68). Bu McGregor'un X kuramında ifade ettiği çalışanların bencil olduğu, kendi arzu ve amaçlarını, örgüt amaçlarına tercih ettiği varsayımı (Eren, 1989, s. 29) ile uyumaktadır. Bu pratikler ve davranışlar, yalnızca yukarı yönlü bilgi akışına ket vurmakla kalmayıp, aynı zamanda, *kendi kendini tatmin eden bir kehanet* de yaratmaktadır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Bir örgütteki tepe yöneticileri, çalışanların kendi çıkarlarını düşünen ve güvenilmez bireyler olduklarını düşündüklerinde, aleni veya zımni bir biçimde yukarı yönlü iletişimi engelleme eğilimine girebilmektedirler (Morrison ve Milliken, 2000). Kendi bakış açılarını ifade edemeyen ve karar alma sürecinden dışlanan çalışanlar da, örgüt işlerine daha az katılarak ve örgüte daha az güvenerek yanıt vermektedirler. Yöneticilerin karamsar inançları, aslında ironik de olsa, bir ölçüde gerçekleşmiş olmaktadır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Örgütsel sessizliğin oluşmasına katkı yapan ancak açıkça dillendirilmeyen ikinci inanış ise, yöneticilerin, örgütsel konularda genellikle en iyisini bildiği yönündeki algıdır. Bu inanış, çalışanlara

olan ekonomik bakış açısıyla ilgilidir. Eğer çalışanlar, kendi çıkarlarını düşünen ve isteksiz hareket eden kişilerse, örgüt için de en iyisinin ne olduğunu büyük olasılıkla bilemeyeceklerdir. Sessizlik ikliminin oluşmasına katkı sağlayan üçüncü örtülü inanış yöneticilerin; birlik olmanın, uzlaşının ve hemfikirliğin, örgütsel sağlığın bir işareti olduğu, anlaşmazlıkların, aykırılıkların ise kaçınılması gereken kötü durumlar olduğuna ilişkin algılarıdır (Morrison ve Milliken, 2000). Yöneticiler örgütteki huzuru yenilik ve farklılıklar bozduğuna inandığından, farklılıkların giderilmesi gerektiğini düşünmektedirler (Duyar, 2012, s. 68).

İşte bu gibi durumlar, örgüt içerisinde, sessizlik olgusunun yayılmasını da beraberinde getirmektedir (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Yöneticilerin sahip oldukları bu örtük inançların sonucunda çalışanlar sessizliğe bürünmekte, bu sessizlik hareketi kolektif düzeyde gerçekleşerek örgütsel sessizliğe neden olmaktadır (Karacaoğlu ve Cingöz, 2008, s. 161). Sessizliği besleyen inanışlar, her örgütte çok yaygın olmasa da, pek çok araştırmacının bu konuda yapmış olduğu çalışma, çoğu organizasyonda, bir şekilde var olduğunu ortaya koymaktadır. Sessizliği güçlendiren inanışlar, örgüt içerisindeki yönetici kadroların zaman içerisinde sabitleşmesiyle daha da olgunlaşabilecektir. Tepe yöneticileri, ne kadar uzun süre birlikte çalışırlarsa, derinden paylaşılan ortak varsayımların miktarı ve gücü de o kadar artacak ve bu varsayımların sorgulanma ihtimali o denli azalacaktır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008).

2.4.3. Diğer Faktörler

Üçok ve Torun (2015), yaptıkları araştırma sonucunda, çalışanların bazen çalıştıkları örgüt ve iş arkadaşları zarar görecektir olsa bile kendi çıkarlarını/faydalarını düşünerek sessiz kalabildiklerine dikkat çekmiştir. Örneğin kamuda görev yapan bir yönetici kamu yararına aykırı bile olsa makamını kaybetmemek için yasa dışı bir uygulama karşısında sessiz kalabilmektedir.

Bunlardan başka sessizlik; intikam alma, üstünlük sağlama ve suçlama yönetimi için politik bir araç olarak da kullanılabilir (Durak, 2012, s. 61). Az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yöneticiler işgörenler üzerinde üstünlük sağlamak, otorite kurmak, korku ve endişe oluşturmak için sessizliği politik bir araç olarak sıklıkla kullanabilmektedirler. İşgörenlerin bilgi isteği ve soruları karşısında yöneticinin sessiz kalması, onlardan daha üstün olduğunu, onları dikkate almadığı ve önemsemediğinin mesajı olarak iletilmesidir. Sessizlik, örgütlerde veya insan ilişkilerinde misilleme ve intikam

aracı olarak kullanılabilir. Örgütlerde yöneticilerin alenen bağırıldığı, azarladığı çalışanların sessizliğe büründüğü gözlenebilir. İşgörenler, yöneticilerine olumsuz haberleri suçlanmak kaygısıyla kendilerinin vermesi yerine başkasının vermesi için sessizlik davranışı gösterebilmektedirler (Durak, 2012, s. 61).

Yöneticilerin, çalışan bireylerin özgürce konuşabilecekleri hissine erişebilecekleri bir hiyerarşik düzen yaratılmasına aktif olarak katılmadıkları sürece, sessizlik kaçınılmaz olacaktır (Milliken ve Morrison, 2003). Günümüzde çalışanlar düşünce ve görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri örgütleri tercih etmektedirler (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008).

Eğitim kurumlarında, örgütsel sessizliği oluşturan faktörler ile ilgili çeşitli araştırmalar (Arlı, 2013; Cemaloğlu vd., 2013; Kahveci ve Demirtaş, 2013b; Nartgün ve Kartal, 2013; Yanık, 2012; Kolay, 2012) yapılmıştır. Söz konusu araştırmalarda okul yöneticilerinin tutum, davranış ve yönetim tarzları örgütsel sessizliği etkilediğinden bahsedilmektedir.

Öğretmenlerin iletişim ortamının yüksek olması, korunma amaçlı sessizlik davranışının azalmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin yönetimle ve birbirleriyle olan iletişimi arttıkça korunma amaçlı sessizlik davranışlarında azalma olmaktadır. Öğretmenler genellikle kabullenici ve koruma amaçlı sessizlik davranışı göstermektedirler. Koruma amaçlı sessizlik davranışı öğretmenlerin yöneticilerine güvenleri arttığında artmakta, yöneticilerin öğretmenlere karşı duyarlılıkları arttığında ise azalmaktadır (Yanık, 2012). Öğretmenlerin gösterdikleri sessizlik davranışı durumsalda olabilmektedir (Kolay, 2012). Öğretmenlerde görülen örgütsel sessizliğin statükoyu koruyarak yenilik ve değişime karşı pasif direniş ve örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeme şeklinde ortaya çıktığı Arlı (2013) tarafından ifade edilmiştir. Arlı (2013)'nin yaptığı araştırma sonucunda, ilkökul müdürlerine göre öğretmenlerde örgütsel sessizlik; sağır kulak sendromu, çalışan itaati, çekilme ve başka davranışlara yönelme, pasif kalma ve razı olma, okulda zaman harcamama, görev almama şeklinde görüldüğü belirtilmektedir. Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yöneticilerinden dolayı yüksek düzeyde sessiz kalma davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada okullarda sessizliğin kırılması veya ilerlemesi, yöneticilerin sergiledikleri davranışlar ile ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca yönetici ve öğretmenler okulda sorun çıkarıcı, her durumdan şikayet eden biri gibi görünmek istememeleri nedeniyle sessiz kalmaktadırlar (Kahveci ve Demirtaş, 2013b).

Arlı (2013) tarafından 2012-2013 öğretim yılında İzmir ilinde 15 ilkökul müdürü ile yapılan "İlkökul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri" adlı nitel araştırmada,

okul müdürlerinin görüşlerine göre, öğretmenlerin sessiz kaldıkları konular şu şekilde belirlenmiştir:

- Görev paylaşımı
- Değişim
- Etik ve sorumluluk
- Düşüncelerini açıkça paylaşamama
- Meslektaşlarının performansı ile ilgili sorunlar
- Çalışma olanakları
- Yönetim sorunu
- Okulun çevredeki imajı

Öğretmenler; okul ve yöneticilerine ilişkin düşüncelerini açıkladıklarında kendilerine yaptırım uygulanacağı korkusu, okula ilişkin konularda fazladan sorumluluk almak istememeleri, zıt düşünce sunduklarında suçlanma kaygısı ve yaptırım uygulanacağı korkusu, meslektaşları veya yöneticileri tarafından düşünceleri nedeniyle izole edilecekleri kaygısı, yöneticilerin özellikleri (Arlı, 2013), yöneticilerin tutum ve davranışları (Nartgün ve Kartal, 2013), okulun iklim ve kültüründen kaynaklanan nedenler ile sessizlik davranışı göstermektedirler (Arlı, 2013). Ayrıca; yöneticiye güvenmemek, güvensiz bir ortam korkusu, sorun çıkaran biri olarak görünmek istememek, öğretmenlerin okullarında mutsuz olmaları, duygu ve düşüncelerini açıklamalarının okula ve kendilerine herhangi bir yarar sağlamayacağı algısı onları endişe ve kaygıya sevk etmekte ve bunun sonucunda da örgütsel sessizlik ortaya çıkmaktadır (Nartgün ve Kartal, 2013).

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerine yönelik nitel bir çalışma yapan Cemaloğlu vd. (2013); katılımcıların büyük bölümünün idari sebeplerden dolayı örgütsel sessizlik yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buna sebep olarak da okul müdürlerinin sözde ilgili gibi davranıyor olmalarına rağmen, fiilen yeterince ilgili davranmamasını göstermişlerdir. Ayrıca idarecilerin bilgi/beceri yoksunluğu, *her şeyin en iyisini ben bilirim* tutumu, idarecilerin açıkça konuşan öğretmenlere karşı olumsuz davranış geliştirme, yönetim konusundaki güven eksikliği ve idarecilerin otoriter tutumları örgütsel sessizliğe sebep olmaktadır. Bundan başka araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı, meslektaşlarının yetersiz performansı ve okulun toplum içerisindeki imajı gibi işle ilgili nedenlerden ötürü örgütsel sessizlik yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin konuşmanın faydasız olacağı yönündeki inanışları, sorun çıkaran ve sürekli şikayet eden

birisi olarak etiketlenme korkusu, kişisel rekabet ve çıkar çatışmaları gibi ilişkiyel sebepler örgütsel sessizliğin nedenlerindedir (Cemaloğlu, vd., 2013).

Okullarda müdürlerin çalışanlar ile etkili iletişim kurması, çalışanların fikirlerini açıkça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturması, fikirlerin ifade edilmesi ve tartışılmasından dolayı herhangi bir yaptırım uygulanmayacağı yönünde güven vermesi, otoriter ve statükoyu koruyan bir yönetici tipi sergilememesi halinde örgütsel sessizlik aşılabilir (Arlı, 2013).

2.4.3.1. Mobbing

Yıldırma kavramı ilk kez 1980'li yıllarda örgütlerdeki baskı, şiddet ve yıldırma davranışlarını tanımlamak amacıyla Leymann tarafından kullanılmıştır. Daha sonra konu birçok araştırmacı tarafından çeşitli yönleri ile incelenmiştir. Türkiye'de mobbing kavramı yerine; yıldırma, psikolojik taciz ve psikolojik şiddet kavramları da kullanılmaktadır (Cemaloğlu, 2012, s. 200). Yıldırma, "Bir bireye karşı bir ya da birkaç kişi tarafından yöneltilmiş, sıklıkla ve uzun süre cereyan eden, uygulayan ile kurban arasındaki olumsuz iletişim davranışlarını işaret etmektedir" (Leymann, 1996'dan aktaran Cemaloğlu, 2012, s. 200).

Gül ve Özcan (2011), yıldırma davranışının toplumun ve örgütlerin en değerli varlığı olan insana karşı yöneltilen çok ciddi bir tehdit olduğunu, çalışanların kendilerine uygulanan yıldırma davranışlarından çevresine pek bahsetmemeleri nedeniyle fiziksel şiddete göre geri planda kaldığını vurgulamıştır.

Yıldırma davranışı ile herkes karşı karşıya kalabilir. Din, dil, cinsiyet, yaş, statü farkı gözetilmeden her birey yıldırma davranışlarının kurbanı seçilebilir. Yıldırma örgütlerde yukarı doğru, aşağı doğru ve yatay olmak üzere üç yönde gerçekleşebilir. Yukarı doğru yıldırma astların üstlerine uyguladıkları yıldırma şeklidir. Örneğin, bir okulda bir veya birkaç öğretmenin okul müdürüne yıldırma uygulamasıdır. Velilerin ve öğrencilerin okul müdürüne karşı uyguladıkları yıldırma davranışları da bu kapsamda incelenebilir (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007). Talebini, sebeplerini açıklayarak yerine getirmeyen okul müdürüne karşı hukuki olarak bir şey yapamayacağını anlayan öğrenci velisinin, kendisine göre okulun açıklarını bularak, okul müdürünü itham edici çok sayıda dilekçeyi yine okul müdürüne vererek onu psikolojik yönden rahatsız etmesi yukarı doğru yıldırma örnektir. Cemaloğlu ve Ertürk (2007)'e göre; aşağı doğru yıldırma, üstün asta uyguladığı yıldırma şeklidir. Bir okul müdürünün müdür yardımcısına veya birkaç öğretmene uyguladığı

yıldırma davranışları aşağıya doğru yıldırma örnek olarak verilebilir. Yatay yıldırma ise, aynı statüde olan çalışanların birbirlerine uyguladıkları yıldırma davranışlarıdır. Aynı okulda çalışan iki öğretmenin birbirine karşı uyguladıkları yıldırma davranışları yatay yıldırma örnek olarak verilebilir (Cemaloğlu, 2012, s. 201).

Yıldırma davranışının yönü ne olursa olsun, örgütte huzursuzluğa yol açmakta ve çalışanı strese sokmaktadır (Cemaloğlu, ve Ertürk, 2007). Yıldırmanın örgütsel sessizliğe yol açtığı alanyazında ifade edilmektedir. Yıldırma uğrayan bireyin ilk göstereceği davranış kendisini örgütten soyutlayarak, düşünce ve önerilerini kendisine saklayarak örgütsel sessizlik davranışı göstermek olacaktır (Gül ve Özcan, 2011). Örgütsel sessizlik ile mobbing arasındaki ilişki çeşitli araştırmalar (Çavuş vd., 2015; Kaygın ve Atay, 2014); Özcan, 2011) ile ortaya konulmuştur.

2.5. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

"Önerilerim görmezden gelindikten sonra, çalışmamın kalitesi halen oradaydı ancak ben yoktum" (Ryan ve Oestreich, 1991'den aktaran Morrison ve Milliken, 2000, s. 720).

Örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı arttıkça örgütsel sessizliğin gizli kalan yönlerinin ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Haksızlığa, etik olmayan uygulamalara tepki göstermek yerine susma, çalışanların düşünce ve önerilerini dile getirmemeleri örgütsel sessizlik davranışının göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Yöneticilerin bilerek ya da bilmeyerek sebep oldukları örgütsel sessizlik iklimi örgütler için ciddi problemlere sebep olabilmektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2013b).

Alanyazın incelendiğinde örgütsel sessizliğin bireyleri ve örgütleri olumsuz olarak etkileyen sonuçları olduğu görülmektedir (Arlı, 2013; Cemaloğlu, 2012; Çakıcı, 2010; Duyar, 2012; Ehtiyar ve Yanardağ, 2008; Kahveci ve Demirtaş, 2013b; Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014; Milliken ve Morrison, 2003; Morrison ve Milliken, 2000; Özdemir ve Uğur, 2013; Özgan ve Külekçi, 2012; Özgen ve Sürgevil, 2009; Şehitoğlu ve Zehir 2010; Şimşek ve Aktaş, 2014; Taşkiran, 2011).

Örgütlerde sorunların dile getirilememesi ve çalışanların bu sorunlardan olumsuz olarak etkilenmesi sonucunda (Kahveci ve Demirtaş, 2013b); yeni fikirlerin açıklanamaması, dedikodunun artması (Özgan ve Külekçi, 2012); çalışanların örgüt ve işle ilgili konularda bilgi, görüş ve önerilerini kendilerine saklamaları; örgütteki hataların düzeltilmesi, yenilik, gelişim ve değişim ile ilgili karar alma süreçlerini zayıflatmaktadır (Taşkiran, 2011, s. 89). Bu durum örgüte sirayet ederek örgütsel gelişme, yenileşme ve değişimi engellemektedir.

Çalışanların yeni düşünce üretememeleri ve gelişmeye açık olmamaları örgütsel sessizliğin bir sonucudur (Özdemir ve Uğur, 2013). Çalışanların yeni fikirler üreterek örgüte katkıda bulunmaları, örgütlerin gelişebilmesi için oldukça önemlidir. Bunun için de çalışanların yeni fikirler sunması için cesaretlendirilmesi gerekir (Kahveci ve Demirtaş, 2013b). Çalışanlarını konuşmaları, düşüncelerini açıklamaları yönünde cesaretlendiren, onları dinleyen örgütler diğer örgütlere göre daha başarılı olmaktadır (Özdemir ve Uğur, 2013). Aksi halde çalışanların sessiz kalma davranışı göstermeleri hem örgüte hem de çalışanların kendilerine zarar vermektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2013b). Örgütlerde dile getirilemeyen sorunlardan dolayı yaşadıkları sıkıntı ve stres nedeniyle çalışanların olumsuz etkilenmesi sonucunda; çalışanların iş başarılarında (Özdemir ve Uğur, 2013) ve iş verimliliklerinde düşüş, motivasyon, örgütsel bağlılıklarında, kendilerine ve örgütlerine olan güvenlerinde azalmaya, çalışanların psikolojik sorunlar yaşamalarına (Özdemir ve Uğur, 2013; Özgan ve Külekçi, 2012; Taşkiran, 2011, s. 89; Özgen ve Sürgevil, 2009, s. 321) yol açmaktadır. Kılıçlar ve Harbalıoğlu (2014), sessiz kalma tercihlerinden dolayı çalışanların işleri ile ilgili ek sorumluluklar almak bir tarafa, işlerini tam olarak yapmadıkları, diğer çalışan ve yöneticilere yardımcı olmadıkları, örgütün gelişmesine katkıda bulunmadıklarına dikkat çekmiştir.

Örgütsel sessizliğin, tam anlamıyla çoğulcu nitelik taşıyan örgütlerin gelişimine ciddi bir engel oluşturma olasılığı yüksektir. Çoğulcu örgüt, çalışanlar arasındaki değerleri ve farklılıkları yansıtan ve de çok farklı bakış açıları ile düşüncelerin ifade edilmesine olanak tanıyan organizasyon olarak tanımlanabilir (Harquail ve Cox, 1992'den aktaran Morrison ve Milliken, 2000). Çalışanların, çalıştıkları örgüt içerisindeki sorunları ve kaygıları açık bir şekilde ifade edemeyeceklerini hissettikleri durumlarda, böylesi bir çoğulculuktan söz edilemez ve hatta böylesi bir çoğulculuğa erişilemez. Çalışanların, değer yargıları, öncelikleri ve deneyimleri bakımından farklılıklar gösterebilmelerine karşın, ifade edilen bakış açısı tek tip kaldığı sürece örgüt söz konusu bu çeşitlilikten faydalanamayacaktır. Bu nedenle, değişim ve gelişimin, çoğulcu ortamlarda nasıl perdelendiğini anlamak için, çalışanların, sahip oldukları düşüncelerin değersiz olduğu hissine kapılmalarına yol açan ve dolayısıyla da, onları konuşmaktan alıkoyan örgütsel güç dengelerinin ne olduğunun ortaya çıkarılması gerekir. Örgütsel çoğulculuğun önündeki engelleri doğru ve kapsamlı bir biçimde anlayabilmek için, örgütsel sessizliğin izleri iyi sürülmeli ve anlaşılmalıdır (Morrison ve Milliken, 2000). Çalışan sessizliğini engelleyemeyen örgütler değişime adapte olamama, yaratıcılığın engellenmesi, çalışanların duyarsızlaşması ve işe

yabancılaşması, çalışanların iş doyumlarında azalma, örgütsel sessizliğin bir kültür olarak örgüte yerleşmesi gibi sorunlar ile karşı karşıya kalabilecektir. Örgütler için çalışanların katkı ve çabaları hayati önem arz etmektedir. Örgütlerin günümüzün ağır rekabet koşulları içerisinde, başta varlıklarını sürdürebilmesi ve çevresindeki değişimden olumlu yönde yararlanabilmesi için bilgiyi paylaşarak fikirlerini açıkça ifade edebilen, bireysel fikirleri olduğu gibi grup fikirlerini de savunabilen işgörenlere ihtiyacı bulunmaktadır (Özgen ve Sürgevil, 2009, s. 321). Çalışanların sessizleşmesi örgüt için yeni fırsatların kaçırılması demektir (Özdemir ve Uğur, 2013).

Çalışan sessizliği çalışanların performansını, koruma amaçlı sessizlik tipinde örgütün yararı düşünüldüğünden olumlu yönde etkileyebilir. Ancak korunma amaçlı sessizlik tipinde korku nedeniyle, kabul edilmiş sessizlik tipinde ise pasif çalışan itaati nedeniyle, çalışanların önceliği kendini korumak, yöneticilerinin sözünden çıkmamak ve yöneticilerine olumlu geri bildirim vermek olduğundan performans geri planda kalmaktadır (Şehitoğlu ve Zehir, 2010).

Şimşek ve Aktaş (2014)'a göre; örgütsel sessizlikte çeşitli nedenlerle baskılanan birey, evrensel olarak geçerli bulunan içsel güçlerini, doğrularını, değerlerini yeterince ortaya koyamamakta, bunları yaşamına geçirememektedir. Örgütsel sessizliğin yaratıcılık, katılımcılık, adalet, dürüstlük gibi içsel güç etmenleriyle olumsuz ilişkisi bulunmaktadır. Örgütsel sessizlik yaşam doyumunu azaltmaktadır. Örgütsel sessizlik sadece bir iletişim sorunu olarak, sadece örgütle sınırlı olmamaktadır. Örgütsel sessizliğe bireyin mutluluğu gibi daha geniş bir perspektiften bakılması gerekmektedir (Şimşek ve Aktaş, 2014).

Örgütsel sessizlik, bilişsel uyumsuzluğa da yol açmaktadır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Bilişsel uyumsuzluk çalışanların yapmayı düşündükleri ile yaptıklarının farklı olmasından dolayı duydukları rahatsızlıktır. Örgütsel sessizlik bilişsel uyumsuzluğun derecesini artırmaktadır. Örgüt içinde çalışanın yanlış gördüğü uygulamalara sessiz kalması sonucunda, kendi iç dünyasında sıkıntı yaşayacak, dolayısıyla bilişsel uyumsuzluk ortaya çıkacaktır (Çakıcı, 2010, s. 36). Böylesi bir uyumsuzluğu yaşayan bireyler ya düşüncelerini ya da davranışlarını değiştirmek suretiyle tekrardan bir uyum oluşturmaya çalışacaktır (Ehtiyar ve Yanardağ, 2008). Ancak bu değişim süreci çok zordur. Davranış ve görüşlerini değiştiremeyen çalışanlar stres ve kaygıya kapılarak kendilerini çaresiz hissedeceklerdir (Çakıcı, 2010, s. 36). Aynı şekilde, çalışanlar iş ve örgüt ile ilgili konu ve sorunlarda yöneticilerinin düşüncelerine, görüş ve önerilerine önem vermediğini algıladıklarında kendilerinin değersiz olduklarını düşüneceklerdir. Bunların sonucunda da, çalışanlar örgüte

daha az önem verip daha az güvenecekler ve örgüte olan bağlılıkları azalacaktır. Dolayısıyla çalışan daha düşük motivasyon ve iş doyumuna yol açacak geri çekilme ya da örgütten ayrılma davranışına yönelebilecektir. Ancak; ülkemizde işsizlik oranı yüksek olduğundan, aynı veya daha iyi koşullarda iş bulmak zor olduğundan çalışanlar kolay kolay işten ayrılamamaktadırlar (Duyar, 2012, s. 76).

Bireyler, yakın çevreleri ve kendileriyle ilgili kararlar üzerinde kontrol güçlerinin olmasını istemektedirler. Çalışanlar, konuşmama yönünde sosyal mesajlarla çevrelendikleri ortamlarda, çalışma ortamı üzerinde kontrol güçlerinin olmadığı duygusuna kapılmaktadırlar. Kontrol gücünden yoksun olma hissinin; azalan motivasyon, mesleki doyumsuzluk, strese bağlı yıpranma, fiziksel ve psikolojik geri çekilme ve hatta sabotaj gibi yıkıcı etkileri olmaktadır. Çalışanlar, konuşarak veya diğer yapıcı tutumlarla kontrolü geri alamayacakları hissine kapıldıklarında, örgüt için çok daha yıkıcı etkiler bırakacak yollara başvurabilmektedirler (Morrison ve Milliken, 2000).

Milliken ve Morrison (2003), örgütsel ortamlardaki sessizliği ve sesliliği anlamanın temel gerekliliklerinden bir tanesinin, bulaşıcılık olduğuna işaret etmiştir. Bir başka deyişle, herhangi bir konuya ilişkin olarak başlayan sessizlik, pek çok konuya sıçrayabilmektedir. Sessizlik, belirli bir konu hakkında azınlığın düşüncesinin dışavurumu olmasının yanında, farklı konulara yayılan bir eğilim de olabilmektedir. Yani bir konu hakkında sessiz kalma davranışı, diğer konulara da yayılabilmektedir. Özellikle kişisel önem taşıyan bir konuya ilişkin sessizlik, örgüt içerisindeki bireyler arası bağların gücünü etkileyebildiği için, yayılma olasılığı taşımakta, başkalarından bilinçli olarak bilgi saklamak, kişiler arası ilişkileri de zayıflatmaktadır. Zayıflayan bağlar, güven seviyesini zedelemekte ve diğer konular hakkında konuşma olasılığını da azaltmaktadır (Milliken ve Morrison, 2003).

Örgütsel sessizliğin sonuçları okullar ve öğretmenler açısından da incelenebilir. Örgütsel sessizliğin hüküm sürdüğü okullarda öğretmenler, okul yönetimi ile bilinçli ve kasıtlı olarak yeterli düzeyde iletişim kurmamakta, onlara işlerini ve okulun gelişmesini, yenileşmesini sağlayacak düşünce ve öneri götürmemektedirler. Örgütsel sessizliğin sonucunda okulda değer ve bilgi paylaşımı yetersiz olmakta, öğretmenlerin ve yöneticilerin performansı düşmekte ve sinerji ortaya çıkmamaktadır (Cemaloğlu, 2012, s. 203). Örgütsel sessizlik; ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin devam bağlılığını azaltmakta, duygusal bağlılıklarını ise artırmaktadır (Kahveci, 2010). Arlı (2013)'nın yaptığı "İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik ile İlgili Görüşleri" adlı araştırmasına göre örgütsel sessizliğin sonuçları şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğretmenlerin mutsuz olması
- Öğretmenlerin agresif davranış göstermesi
- Bağlılık-sahiplenme duygusunun azalması
- Gelişime ve değişime karşı direniş
- İş yerinde pasiflik
- Performans ve sinerjinin olumsuz etkilenmesi
- Örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeme
- Örgütsel adalet algısının azalması

Örgütsel sessizlik, hem öğretmenler açısından hem de okulun çıkarları açısından verimliliği, etkililiği, bireysel ve örgütsel faaliyetleri azaltıcı bir takım sonuçlar doğurmaktadır (Arlı, 2013).

Cemaloğlu vd. (2013) tarafından ilköğretim kurumlarında yapılan bir araştırmada, örgütsel sessizlikle başa çıkabilmek için; çok daha aktif ve yeni fikirlere açık olmak, bireyselliği öne çıkarmak, uzlaşmacı ve çözüm üreten bir yaklaşımı benimsemek ve mesleği icra edecek kişileri istekli ve gönüllü kişiler arasında seçmek gerektiği belirtilmiştir.

Bir eğitim kurumu olarak okullar bilgi üreten, çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen, girdisini toplumdan alan ve çıktısını yine topluma veren, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü yetiştiren kurumlardır. Gelişime en çok ihtiyaç duyan, gelişim ve değişim ihtiyaçlarına en kısa sürede cevap vermesi gereken okullarda örgütsel sessizliği önlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır (Bayram, 2010).

Son olarak, şunu da belirtmek gerekir ki, bir organizasyon içerisinde yer alan bireylerin, sahip oldukları düşünceleri rastgele dile getirecek kadar özgür olmaları da, son derece kaotik bir ortam yaratabilecektir. Bu yüzden de, sessizlik eğiliminin, ne zaman işlevsel ve ne zaman işlevsiz veya zararlı olduğunun iyi belirlenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Milliken ve Morrison, 2003).

2.6. Okul Yönetiminde Kayırmacılık

2.6.1. Kayırmacılık Kavramı

Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Türkçe Sözlük (1998, s. 1249)'te kayırma; "kayırma işi, koruma, himmet iltimas" olarak, kayırmak ise; "Koruyarak başarısını sağlamak, elinden tutmak, himmet etmek, birini başkalarının veya işin zararı pahasına tutmak, haksız yere kolaylıklar sağlamak, iltimas etmek" olarak açıklanmaktadır. İngilizce karşılığı "Favoritism" olan kayırmacılık kavramı (Polat ve Kazak, 2014, s. 73)

toplumumuzda kullanılan, "adam kayırmacılık", "kollamacılık", "iltimas", ve "torpil" kavramları ile eş anlamlıdır (Büte, 2011b, s. 179).

Erdem (2010, s. 1) kayırmacılığı, bir kişi veya grubun lehine olacak şekilde, hak ve adaletten sapma eğilimi olarak tanımlamıştır. Özsemerci (2002)'ye göre kayırmacılık; kamu prosedürlerini yerine getiren memurun, yakınlarını haksız ve yasalara aykırı olarak kayırması, arka çıkmasıdır. Benzer şekilde Gönülaçar (2012) kayırmacılığı; kamu görevlisinin, kamu görevini yerine getirirken yakınlarını yasalara aykırı olarak ve haksız yere kayırması, arka çıkması olarak tanımlamıştır. Yıldırım (2013)'da, kayırmacılığın İngilizce'de Spoil System olarak adlandırıldığını belirterek, memurluğa girişte ve yükselişte siyasal kayırmanın ve memuriyet kadrolarının bir ganimet gibi yandaşlar arasında dağıtılması, siyasi ödüllendirmenin ve partizan kadroları oluşturmanın yolu anlamına geldiğini ifade etmiştir. Ayrıca, kayırmacılığın kamu bürokrasisinin en önemli sorunlarından olan yolsuzluğun alt dallarından biri olduğuna dikkat çekmiştir (Yıldırım, 2013). Diğer bir tanıma göre kayırmacılık, kamu görevlisinin veya örgüt içerisindeki elemanların, üst düzey yöneticilerin, yakınlarını haksız ve yasadışı bir şekilde kayırmasıdır. Akrabalık veya tanıdık-dost ilişkileri nedeniyle ya da siyasi veya din temelli ortaya çıkan gruplara kamu görevlerine yapılan atamalarda ve terfilerde öncelik verilmesi, kamu kaynaklarının siyasi iktidar taraftarı, seçmen kesimlerini kayıracak biçimde yönlendirilmesidir (Özkanan ve Erdem, 2014). Bir başka tanıma göre kayırmacılık, “arkadaşlara, meslektaşlara ve ahbablara, istihdam, kariyer ve kişisel kararlar gibi alanlarda ayrıcalık tanımak” anlamına gelmektedir (Araslı ve Tümer, 2008, s. 1239). Kayırmacılığa referans da denilmektedir. Mülakat gibi öznel değerlendirmelerde referans etkili olmaktadır (Çınar, 2009). Örneğin; 2011 yılında medyaya yansıyan bir haberde SHÇEK %60 sözlü puan, %40 KPSS puanı ile personel alınacağı duyurusunu yapması öznel bir değerlendirme olan sözlü sınav puanının ağırlıkta olması referansların dikkate alınacağını düşündürmektedir (<http://www.memurlar.net/haber/191007/24.sayfa>). Kayırmacılık sadece politik sebeplerle yapılmamakta; hemşehricilik, aynı kulübün üyesi olmak, aynı okuldan mezun olmak gibi sebeplerle de yapılabilmektedir (Sezer, 2006). Kayırmacılık, bir kamu görevlisinin yasadışı ve gayr-i meşru bir şekilde, akrabalarına yardım etmesi, onları kollaması ya da mesleki performansları ne olursa olsun, bir grup insana, diğerlerine olduğundan daha iyi davranması halinde oluşmaktadır. Bir başka deyişle, bir grup insanın, yetersiz seviyede hizmet sağladığı halde ödüllendirilmesi, aynı işi yapan diğer çalışanlara göre daha fazla para kazanması veya işe geç kaldığı halde hiçbir

problemlerle karşılaşmaması gibi hallerde, kayırmacılıktan söz edilebilmektedir. Kayırmacılık, herhangi bir kimsenin, işindeki performansından veya yeterliliğinden dolayı değil, sırf bir takım kişisel çıkarlar sebebiyle olumlu anlamda farklı muamele görmesidir (Aydoğan, 2009). Aydoğan (2009), bir işyerinde kayırmacılığın varlığını gösteren uygulamalara dikkat çekmiştir. Bir çalışanın, *hak etmediği halde* ödüllendirilmesi gibi bir olasılık varsa, farklı gelişim programlarına personel seçimi için *kapalı kapılar ardında* bir şeyler oluyorsa, aynı yeterlilik ve performans seviyesine sahip iki çalışan olduğu halde, bunlardan bir tanesi gelişim programına katılıyorsa, mesleki anlamda sergilenen performans dikkate alınmaksızın ödül veya terfiden yoksun kalınıyorsa, büyük bir olasılıkla o işyerinde kayırmacılığın da var olduğu, Aydoğan (2009) tarafından belirtilmektedir. Kayırma, başka bir anlatımla; bir başkasına güç, yardım, destek transfer etme, karşılığında hesap edilmemiş olsa da itibar, onur ve şeref stok etme, her şeyden önce, sosyolojik anlamda karşılıklılık ilkesince cereyan eden hiyerarşik bir ilişki biçimini ifade etmektedir. Görünüşte olmasa da esasta rüşvet gibi bir karşılıklılık ilkesi uyarınca gerçekleşen kayırmacılık, bir tür değiş tokuş rejimini andırmaktadır (Aytaç, 2010a, s.9). Kayırmacılık kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde haksızlığa, adaletsizliğe, yasalara aykırılığa işaret edilerek; akrabalık, eş-dost, arkadaşlık ilişkileri ve politik sebepler gibi nedenlerle kişilerin veya bir grubun kayırılması, arka çıkılması, ödüllendirilmesinin söz konusu olduğu görülmektedir.

Kayırmacılık ile ayrımcılık arasında zıt yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bir kişi veya gruba yapılan kayırma, başka bir kişi veya gruba ayrımcılık yapılması demektir (Erdem, 2010, s. 1). Örneğin bir okul müdürünün hemşehrilerine veya aynı siyasi görüşten olduğu öğretmenlere yaptığı kayırma, hemşehri olmayan veya farklı siyasi görüş mensubu öğretmenlerin ayrılması demektir.

Yakın ilişki ağları etrafında kurulan ve çarpık bir ilişki biçimi olan kayırmacılık, değişik şekillerde gerçekleşmektedir. Alanyazında bunlar; akraba kayırmacılığı (nepotizm) (Araslı ve Tümer, 2008; Aydoğan, 2009; Aytaç, 2010a, s. 5; Büte, 2011a; Çakır, 2014; Meriç, 2012; Özsemerci, 2002; Polat ve Kazak, 2014; Yıldırım, 2013), eş-dost kayırmacılığı (kronizm) (Aydoğan, 2009; Büte, 2011a; Karacaoğlu ve Yörük, 2012; Khatri ve Tsang, 2003; Meriç, 2012; Özkanan ve Erdem, 2014; Polat ve Kazak, 2014; Yıldırım, 2013), partizanlık (Aktan, 2002, s. 58; Meriç, 2012; Tortop, 1994, s. 48-49; Yılmaz ve Kılavuz, 2002), hizmet kayırmacılığı (Aktan, 2002, s. 59; Aytaç, 2010a, s. 5; Özsemerci, 2002; Yıldırım, 2013), patronaj (Aktan, 1997, s. 1008; Aydoğan, 2009; Karacaoğlu ve Yörük,

2012; Memişoğlu ve Durgun, 2007; Meriç 2012; Peker, Yörükoğlu ve Eryiğit, 2014; Polat ve Kazak, 2014), gönül yapma (Aksu ve Başar, 2005; Meriç, 2012; Yıldırım, 2013;) ve cinsel kayırmacılık (Meriç, 2012; Tol, 1991; Sheridan, 2007; Spaulding, 1997) başlıkları altında incelenmektedir. Siyasal kayırmacılık ve yakınları kayırma, en çok karşılaşılan kayırmacılık türleridir. Hemşehirlik, akrabalık, arkadaşlık gibi kişisel unsurların, kamu görevlerine atamalarda yeterlik esaslarının yerini alması yakınları kayırma olarak nitelendirilmektedir. Tanıdıklar, dostlar, akrabalar kamu görevlisinden kamu ile ilgili işlerinde kendilerine ayrıcalıklı işlem yapılmasını isteyebilirler. Kamu görevlisi de hemşehirlik, akrabalık, arkadaşlık bağlarının kendisi üzerinde olan etkisine göre ayrıcalıklı işlem yapabilir (Yılmaz ve Kılavuz, 2002).

Çelik ve Erdem (2012); nepotizm, favorizm, kronizm gibi tanımların yurtdişi kökenli olup, ayrımcılığın kimin tarafından gerçekteştirildiğini esas alarak yapılan sınıflamalara dayandığına dikkat çekmiştir. Türk kültüründe akrabalık, eş-dost, hemşehri, aynı siyasi düşünceye sahip olma zaman zaman birbirinin önüne ve yerine geçen kavramlar olduğundan bu ayrımı yapabilmeyen olduğuça zor olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, kamu çalışanlarında gerçekteştirilen her türlü ayrıcalıklı işlem yoluyla haksız yere menfaat sağlamanın kayırmacılık olduğunu ifade etmiştir (Çelik ve Erdem, 2012).

Yolsuzluk insanlık tarihi boyunca var olmuştur. En çok rastlanılan yolsuzluk türü ise kayırmacılıktır. Çok eski çağlara ait arkeolojik bulgularda bunu desteklemektedir (Çarıkçı ve Arslan, 2010, s.27). İstanbul Arkeoloji Müzesinde sergilenen M.Ö. 4000 yıllarına ait bir Sümer tabletinde okulda başarısız olan bir öğrencinin ailesinin öğretmeni evlerine davet edip ağırlayarak hediyeler verdikten sonra, öğrencinin sınıfın en başarılı öğrencisi olarak sınıf başkanı olduğu anlatılmaktadır. Platon'a göre devlet memurları hiçbir hediye almadan hizmet etmelidirler. Buna uymayan devlet memurları yargı kararlarıyla cezalandırıldığında cenaze merasimi yapılmadan gömülmelidir. (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], 2006, s. 33-34). Türkiye Cumhuriyeti bürokratik yapı ve kurumların önemli bir kısmını Osmanlı'dan devralmıştır. Bundan dolayı cumhuriyet döneminde yaşanan bürokratik sorunlar da geçmişten devralınmıştır. Kanuni döneminden sonra kayırmacılık sorunu Osmanlı siyasal ve yönetsel yapısının karşılaştığı sorunların başında gelmiştir (Yılmaz ve Kılavuz, 2002).

Kayırmacılık evrensel olup, bütün toplumlarda ve kültürlerde kayırmacı talep ve ilişkilere rastlamak mümkündür (İlhan ve Ayaç, 2010, s. 61). Bu noktada kayırmacılığın insan unsurunun bulunduğu her yerde az veya çok görölmesi de doğaldır (Yılmaz ve Kılavuz,

2002). İnsana has bir takım gereksinimler, toplumsal yaşama özgü karakteristikler, politik ve bürokratik yapılardaki insaniliği hırpalayıcı ya da ona izin vermeyen katı disiplinler tutumlar, bir şekilde, enformel davranmayı provake etmektedir. Bu yönüyle kayırmacılık toplumsal/kültürel düzlemde fonksiyonel bir ilişki olarak belirlemekte, bunun eşitsizlik ve adalet duygularını rencide edici bir niteliği olduğu gerçeği fark edilmemektedir. Daha da önemlisi, kayırma yapan ve kayıran açısından gizli bir yarar değiş tokuşu içerdiğinden taraflar bu ilişkiselliği olumsuz olarak görmemektedirler (İlhan ve Aytaç, 2010, s. 61). Kayırmacılık feodal bağların güçlü olduğu, üretim ilişkileri tam olarak gelişmemiş toplumlarda daha çok görülmektedir. *Biz* sözcüğü ile kendini ontolojik olarak var eden, toplum içinde bireysel konumlanışını başaramamış kişilerin çoğunluğu oluşturduğu toplumsal yapılar kayırmacılığa daha eğilimlidir (Çakır, 2014).

Sosyal bilimcilere göre kayırmacılık toplumsal kültürden destek almakta ve toplumsal yapı unsurları tarafından belirlenmektedir.

Aynı kültürel kodlara bağlılık içerisinde olanlar, bu bağlılıklarını gündelik yaşam kültürü içerisinde olduğu gibi, resmi kurumlarla, işletmelerle olan ilişkilerinde de işlevsel kılmakta, kamusal imkan ve fırsatları yakınlık içinde oldukları kişiler üzerinden kendi lehlerine çevirebilmektedirler (İlhan ve Aytaç, 2010, s. 61).

Kayırmacılık, yönetimin bir kişi veya gruba yakınlık duyması ve diğerlerine tercih etmesi nedeniyle ortaya çıkmaktadır ve sonuç itibariyle adaletsizliktir (Özkanan ve Erdem, 2014). İnsanların kayırmacı tutum ve davranış içerisinde girme nedenleri çok farklı olabilir. İlk başta kayıran ve kayırılanın mutlaka maddi ya da manevi çıkarı olduğu yadsınamaz (Erdem, 2010, s. 1). Kayıran, kayırmacı tutumunun karşılığını; gelir, saygınlık ve nüfuz elde etme ve desteklenme şeklinde almaktadır (Özkanan ve Erdem, 2014). Daha açık bir ifade ile kayıran, kayırmacı tutumunun karşılığını; bir siyasal aktörün oylarını artırması, vefa borcunun ödenmesi, bir gruba (dernek, kulüp, birlik, akraba topluluğu gibi) üyeliğin pekiştirilmesi, bir yöneticiye parasal çıkar sağlanması gibi bir şekilde almaktadır (Erdem, 2010, s. 1). Kayırmacılığın kontrol edilmesinin son derece zor olduğuna dikkat çeken Araslı ve Tümer (2008), özellikle kişilerarası ilişkilere ve uzun soluklu arkadaşlıklara yüksek değerler atfeden kültürlerde bu durumun, rahatsızlıktan öte, uyulması gereken bir anlayış haline geldiğini öne sürmüştür. Buna karşılık Asunakutlu (2010, s. 44), kayırmacılık uygulamalarının toplumda genel olarak olumsuz karşılandığını ve ayrımcılık olarak kabul edildiğini, bu anlamda kayırmacılık uygulamalarının toplumsal vicdanı rahatsız ettiğinden, kayıran ve kayırılan kişilerinde toplum tarafından kabul görmediğini

ifade etmiştir. İlhan ve Aytaç (2010, s. 61)'da kayırmacılık türü davranışların ülkemizde yaygın olarak görüldüğünü, kişilerin birbirleriyle olan akrabalık bağı veya arkadaşlık, hemşehrlik, ideolojik sebepler gibi çeşitli yakınlıklardan dolayı arka çıkma, kollama, koruma, destekleme gibi davranışlarının olağan karşılandığını ve sıradan bir tutum/davranış olarak görüldüğünü belirtmektedir. Yapılan bir araştırmada da katılımcıların önemli bir kısmı, merkezi ve yerel yönetim işlerinde kayırmacılığı gerekli ve haklı gördüklerini ayrıca kullanmaktan yana olduklarını ifade etmişlerdir (TEPAV, 2000, s. 57-70). Bu anlamda bürokratik yapımızda kayırmacılığa prim vermektedir. Kayırmacılık, tarafları olan kayıran ve kayırılan tarafından bir suç, yasadışı bir eylem, bir ahlaki zafiyet olarak görülmemektedir (Aytaç, 2010b, s. 101). Bu anlatılanlara göre, ülkemizde kayırmacılığın toplum tarafından kanıksandığı, kayırmacılık ilişkilerinin normal bir tutum/davranış olarak görüldüğü söylenebilir.

Türkiye'de kayırmacılık bireysel, hükümet ve siyasi partiler bazında da oldukça yaygın işlemsel bir sorundur. Kamu görevlisi; arkadaş hatırı, akrabalık bağları, itibarlı kişilerin görünmeyen baskısı, bölgecilik gibi bireysel unsurlar nedeniyle yolsuzluğun alt dallarından biri olan kayırmacılığa başvurmaktadır. Politik anlamdaki kayırmacılıkta ise bireysel unsurların yanı sıra politik destek sağlama ve bazı siyasi uygulamaları gerçekleştirme amaçları etkilidir. Ayrıcalıklı olarak bazı grup ve kişilere kamu kaynakları tahsis edilmekte veya ağırlıklı olarak istifade etmeleri sağlanmaktadır (Yılmaz ve Kılavuz, 2002). Ayrıca, siyasal veya toplumsal olarak nüfus sahibi kişilere karşı kamu görevlisinin kendi veya nüfus sahibi kişinin isteği ile ayrıcalıklı işlemde bulunması da günlük hayatta sıkça rastlanılan bir adam kayırma şeklidir (Yıldırım, 2013). Örneğin; iktidarda olan siyasi partinin ilçe başkanı bir devlet dairesine iş için gittiğinde kendisini tanıyan memurlar talebi olmasa bile ayrıcalıklı işlem yapabilmektedirler. Siyasi veya nüfuz sahibi kişilerin bu güçlerini kullanarak kamu görevlisini etkileme yoluyla, ayrıcalıklı bir kamu işlemi yaptırmak istemeleri günlük hayatta sık karşılaşılan bir durumdur. Kamu görevlisinin siyasi veya nüfuz sahibi kişinin gösterebileceği tepkiden korunmak veya ileride kayırılmaya ihtiyacı olduğunda bu kişiden yardım isteyebilme olanağına sahip olmak düşüncesiyle ayrıcalıklı kamu işlemi yapabileceği Yılmaz ve Kılavuz (2002) tarafından ifade edilmektedir.

Göka (2015, s. 201), Türklerin segmenter bir toplum olduğunu yani boylardan meydana geldiğini, bugün segmentlerin boylardan oluşmadığını, toplumun akrabalıkların, kan bağının izini bilemeyecek kadar birbirine karışmasına rağmen, yetişme tarzımızın ve

zihniyetimizin aynı olması nedeniyle segmenter yapının sürdüğünü, toplum olarak birbirimizle barışık olmadığımızı dikkat çekmiştir. Günümüzde segmentler; yaşanan bölge, taraftarı olunan siyasi parti, ideolojik oluşumlar tarafından belirlenmektedir ve sembollerde ona göre şekillenmektedir. Göka (2015, s. 201)'e göre; toplumumuzda bireyler, kendileri gibi düşünen, yaşayan insanları aramakta, bulmakta ve bunlardan güç almaktadırlar. Kamuda ve özel sektörde özellikle yükselmelerde geçerli olan hemşehirciliğin, hısımlık akrabayı, eşi dostu, "bizimkiler"i kayırmanın kökeni, eski soy - soper tarzı örgütlenmemizin bakiyesidir. Toplumumuzda bireyler iltimastan, adam kayırmacılıktan, haksızlıklardan yakınmakta fakat aynı davranışları kendileri de gösterebilmektedirler.

Kayırmacılık kavramı sosyolojide ki sosyal alışveriş, sosyal sermaye, benzerlik-benzemezlik ilkesi, kültür gibi kavramlar ile de açıklanmaktadır. Sadece ekonomik ilişkileri içermeyen alışveriş, çok geniş bir sosyaliteyi kapsamaktadır. Örneğin; tartışmacılar fikir alışverişinde bulunur, meslektaşlar tavsiye ve işbirliği alışverişinde bulunurlar. Sosyal yaşam içinde bir nesnenin alınıp verilmesi anlamlıdır ve sosyal yakınlaşmaya neden olur (Aytaç, 2010a, s. 6-7). Kayırmacılık ilişkisi de bir sosyal alışverişini ifade etmektedir. Örneğin; seçmen oy verdiği adayın kendisini başkentte temsil etmesini, ekonomik ve siyasi çıkarlarını korumasını, bürokrasideki işlerini halletmesini bekler. Karşılığında seçilen kişi seçmen ve yakınlarına bazı avantajlar sağlayarak teşekkür eder. Eğer seçilen kişi kendisinden beklenenleri tatmin edici düzeyde yapmazsa tekrar seçilememesi riski ile karşılaşır (Mendras, 2008, s. 210). Temelde, birer sosyal alışverişini ifade eden kayırma ilişkisinde, kayıranlar ile kayırılanlar karşılıklı saygınlık ve fayda değiş tokuşu yapmaktadırlar (Aytaç, 2010a, s. 8). Kayırmacılığa benzer-benzemezlik ilkesine göre de yaklaşılabilir. İnsanlar, kendilerine benzeyenler ile bir arada bulunmayı tercih etmektedirler. Toplumsallaşma sürecinde insanların kendilerine benzeyenler ile bir arada bulunma ve güvenli bir paylaşım alanı oluşturma istekleri doğal olarak kabul edilebilir. İnsanlar arasında kümeleşmeye, toplumsal yapıların farklılıklar içeren özelliği ve farklı insanları içine alan yapısı sebep olmaktadır. Bu kümeleşme aşaması topluluk içinde insanların kendilerine yakın ve benzer olanlar arasında yer almaları şeklinde olmaktadır. Benzerler arasında söz konusu birlik oluşturma arzusunun bir sonucu olarak kayırma ilişkisi değerlendirilebilir. "Böylelikle kayırma fiilinin temeline ilişkin bulgu, kişilerin karmaşık sosyal yapılar içinde belirsizlik ve güvensizliği gidermek amacıyla, simetrik bilgiye ve görece güvene dayalı benzerler topluluğu oluşturmaları biçiminde açıklanabilir"

(Asunakutlu, 2010, s. 49). Konuya sosyal sermaye açısından bakılırsa; "adamı olmak" deyimini, modern toplumda ihtiyaç duyulan ve sosyal yaşamın yeniden üretiminin oldukça hayati bir ögesi olarak görülen sosyal ya da kültürel sermaye kavramına karşılık gelmektedir. Kişilerin sosyal sermayelerinin bir bölümünü kayırmacılık, arka çıkma, gözetilme, himaye edilme oluşturmaktadır. Toplumdaki imkan ve fırsatlara kişiler, sosyal-kültürel sermayeleri ölçüsünde ulaşırlar. Özellikle kamusal ilişkilerde sosyal sermayeyi etkin kullanmak, sosyal sermayesi olmayanların aleyhine bir durum ortaya çıkarır. Sosyal sermayenin çalışma ilişkilerinde ve günlük hayatta rasyonel ölçülerin önüne geçmesi adaletsizlik ve eşitsizliği artırmaktadır (Aytaç, 2010a, s. 17-20). Diğer taraftan, kültür içinde yer eden ve etkinliğini sürdüren kayırmacılığı gerekli ve hayati kılan değer ve anlam ölçüleri, kayırmacı tutumları/davranışları oluşturmaktadır. Örneğin; akraba ve eş-dost ilişkilerine üstün anlam verilen bir kültürde, kişinin en az kendisi kadar akraba ve eş-dostlarını düşünmesine, onların çıkarlarını koruyucu bir tutum geliştirmesine yol açar. Kişinin davranışları için bu durum temel oluşturmakta, akraba ve eş-dostlarının çıkarını korumaya, varlığına yönelik tehditlere karşı koymaya yöneltir (İlhan ve Aytaç, 2010, s. 61-62). Kayırmacı tutum ve tavırları ben kültürünün (çıkar kültürü) yaygınlaşması çoğaltmaktadır. Bireysel çıkar odaklı bir yaşam stratejisinin içerisinde olmak, ister istemez fırsat ve imkanların kendi lehlerine çevrilmesi hususunda kimi ahlaki ölçülerin aşınmasına, genel faydadan sapıcı tutum ve tavırlar içine girmeye teşvik edici bir etki ortaya çıkarabilmektedir. Ben kültürünün yaygınlaşması, bireyciliğin tavan yapması, kayırmacılığın olağan ve sıradan bir fiil halini almış olmasının sonucudur (Aytaç, 2010a, s. 22-23).

Örgütsel bağlamda da kayırmacı uygulama ve davranışların önemli yansımaları bulunmaktadır. Bir örgütte karar vericilerin, kararlarında hangi saiklerden hareket ettikleri önemlidir. Objektif kriterlere uygun olarak verilen ve örgütte herkesin adil bulunduğu bir karar sorun olmazken, kayırmacı bir tutumla verilen karar insanların adalet duygularını zedeleyecektir. Bu da örgütte bir dizi problemin başlangıcı anlamına gelmektedir (Erdem, 2010, s. 1).

Kayırmacılıkta örgütsel görevlere yapılan atamalarda; akrabalık, hemşerilik, arkadaşlık, dostluk vb. kişisel faktörler liyakat ilkesinin yerini almıştır (Büte, 2011a). Örgütlerde, özellikle kamuda kayırmacılık, liyakat ilkesinin uygulanamayışı sonucu doğmaktadır. Kayırmacılık yasal olarak suçtur ve etik olarak da yanlıştır. Ancak, yasalardaki boşluk nedeniyle kamuya personel alınırken göstermelik seçme yöntemlerinin kullanılması yine

yasalarda kayırmacılığın kesin hatlarının belli olmaması nedeniyle, kayırmacılık yapan kişiler cezalandırılmamaktadır (Çakır, 2014). Liyakat sistemleri ve kayırmacılık birbirine zıt, çatışan iki sistemdir. Saf kayırmacılıktan, yeterlik ve kayırmacılığın birlikte uygulanmaya çalışıldığı veya yasal olarak liyakat uygulanması gerekirken fiilen kayırmacılığın uygulandığı ara sistemler daha tehlikelidir. Söz konusu sistemler, personel sayısının artmasına ve gereksiz personelin istihdamına yol açmaktadır. Kamu gücünü, kamu yararına kullanma yetki ve sorumluluğunu taşıyan kişilerin, bunu kişisel çıkarları için kullanmaktan çekinmedikleri, her zaman ve her ülkede sıkça gözlemlenen olgulardandır. Bu sebepten dolayı kamu yönetiminde yüksek yönetsel ve yasal mevkiilerde görev alan kişilerin, yüksek ahlaki standartlara sahip olmaları zorunludur (Özkanan ve Erdem, 2014).

Kayırmacılık genellikle resmi kurumlarda yaşanan bir durum gibi algılansa da; resmi, özel, biçimsel olmayan kurumlarda da yaygın olarak yaşanan bir durumdur. Kayırmacılık kendisini toplumsal sistemin her alanında ve geniş bir yelpazede kendisini göstermektedir. Kişinin gündelik hayatında, ekonomik ve politik ilişkilerinde, bürokratik ya da kurumsal yapılar içindeki ilişkilerinde; arkadaş, eş-dost çevresi, akrabalık, meslektaşlık, aynı köyden olma, hemşehrilik, aynı mahalleden olma, komşuluk, vb. yakınlık ve bağlılıklar kayırmacı tutum ve davranışlara destek sağlamaktadır (Aytaç, 2010a, s. 5-6).

Araslı ve Tümer (2008) tarafından Kuzey Kıbrıs bankacılık sektöründe yapılan araştırmada nepotizm, favorizm ve kronizmin sözkonusu sektör içerisinde uygulanan profesyonel insan kaynakları politikalarında sıkça yaşandığı açıkça görülmektedir. Kuzey Kıbrıs bankacılık sektörü çalışanları, genellikle, kendi aile üyelerini veya arkadaşlarını işe alma, terfi ettirme veya ödüllendirme eğilimi taşımaktadırlar. Çoğu zaman, işe alımlarda, başvuru sahiplerinin mesleki bilgi, beceri ve gerekli donanımına sahip olup olmadıklarına bakılmamaktadır. Bunun yerine, dikkat edilen ilk ölçütler, bağlı bulunan siyasi parti, kan bağı ve yakın arkadaşlık ilişkileridir. Öte yandan, yönetici kadrosunda, bu sektörde pek boşluk bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, ülkedeki beş üniversiteden her yıl binlerce öğrenci mezun olmaktadır ve nüfusun %90'ı yüksek eğitim seviyesine sahiptir. Bu insanların çoğu, gerek maaş, gerek iş ortamı ve gerekse iş güvencesi sebebiyle, kamu bankalarına girmeye çalışmaktadırlar. Böylesi bir talep karşısında, kamu bankalarındaki istihdam oranı, ülkedeki bankaların çoğunun özel olması ya da kıyı bankacılığı gibi alanlarda hizmet vermesi sebebiyle, son derece sınırlı kalmaktadır. Araslı ve Tümer (2008) tarafından yapılan söz konusu araştırmada, çalışanların genellikle işlerinden memnun olduklarını

ancak, işyerlerinde sık sık nepotizm, favorizm ve kronizm türü kayırmacılığa da şahit olduklarını ortaya koymuştur.

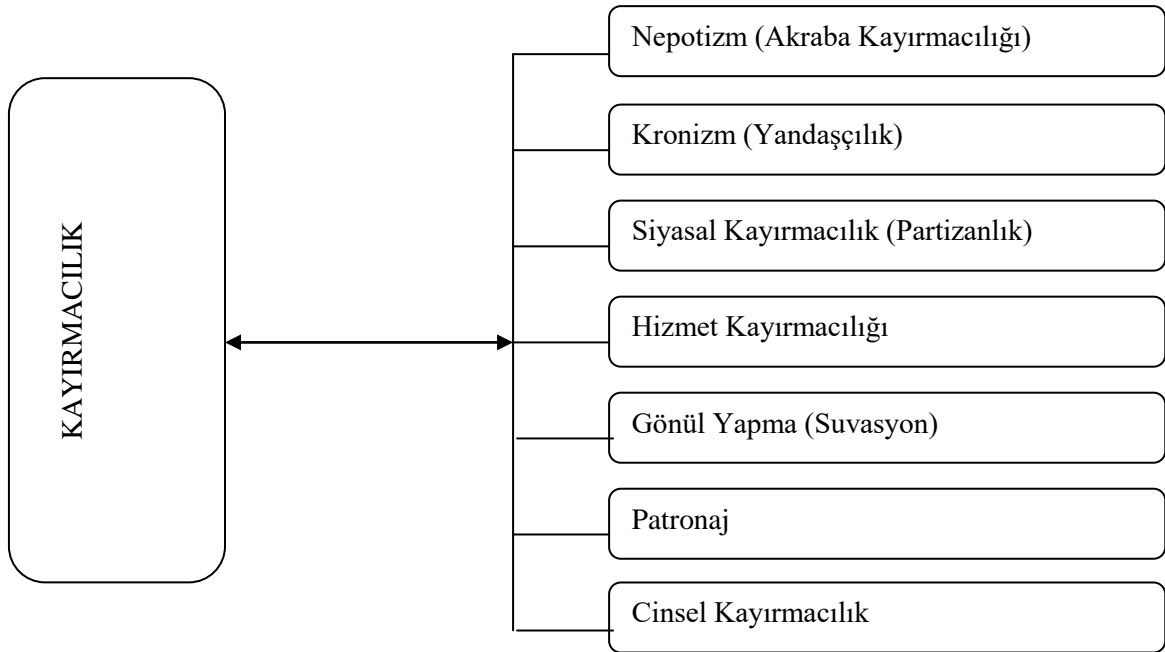
Aydoğan (2009) tarafından, Türk eğitim sisteminde kayırmacılık ile ilgili öğretmenlerin katılımı ile bir araştırma yapılmıştır. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı merkez yöneticilerinin; okul müdürlerinin atanması, lojman sağlanması ve yurt dışı atamaların yapılması, etkinliklerde yer alacak okulların seçilmesi, yüksek makamlara terfi, öğretmenlerin başka illere atanması, okullara materyallerin dağıtılması konularında kayırmacılık yaptıklarına inanmaktadırlar.

Kişilerin bir işe girmek veya bir makama yükselmek için çaba sarf etmek yerine bir takım kayırmacılık ilişkilerine başvurması, kişiler açısından ahlaki bir zaaf olduğu gibi toplum açısından da topyekün bir çürümeye yol açmaktadır. Kayırmacılığın yaygınlaşması; eşitsizliğe sebep olmakta, adalet ilkesini yaralamakta, kurumlara ve insanlara olan güveni aşırı ölçüde aşındırmaktadır. Ayrıca kayırmacılığın toplumda yaygınlaşması; insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde ikiyüzlülük, iktidar kesimine karşı yalakalık, yanlışlar karşısında eleştirel tavır takınmamak, görmedim/duymadım/konuşmadım türü tavırların çoğalmasına yol açmaktadır. Bazı kamu görevlilerinin, iktidara gelen siyasi partiye göre tavır sergilemesi, konumunu ya da statüsünü korumak için her türlü müdahale ya da isteği yerine getirici bir karaktere hapsolmesi kayırmacılığın kamu görevlileri üzerindeki olumsuz etkisini açıklayan bir örnektir. Diğer taraftan kayırmacılığın yaygınlaştığı ve kanıksandığı, liyakatin göz ardı edildiği toplumlarda kamu olanaklarının, genellikle politik gücü elinde tutanlar, sermaye sahipleri, karizmatik liderler, eş-dost gibi kişi ve grupların lehine kullanılması, doğal olarak toplumsal hareketliliğin bir kesimin/grubun aleyhine işletilmesine neden olmaktadır. Yolsuzluğun bir alt dalı ve politik ve bürokratik yozlaşmanın bir biçimi olan adam kayırmacılık, kamusal hizmetlerdeki kayda değer bir aksama nedeni olarak öne çıkmakta, toplumsal ve kültürel eşitsizliği artırıcı bir işlev görmektedir (Aytaç, 2010b. s. 106).

2.6.2. Kayırmacılığın Alt Boyutları

Alanyazını incelediğimizde, kayırmacılık türlerinin çeşitli yazarlar tarafından farklı başlıklar altında ancak aynı kapsamda incelendiği görülmektedir. Kayırmacılığın alt boyutlarını Yıldırım (2013); adam kayırmacılığı, siyasal kayırmacılık, hizmet kayırmacılığı, gönül yapma (suvasyon) olmak üzere dört başlık altında toplamıştır. Ayrıca adam kayırmacılığını; nepotizm ve kronizm olmak üzere iki alt başlık altında incelemiştir.

Karacaoğlu ve Yörük (2012), kayırmacılığın kronizm, patronaj ve klientelizm olmak üzere üç farklı türünün olduğuna dikkat çekmiştir. Büte (2011) kayırmacılık türlerinin nepotizm, favorizm ve kronizm olduğunu belirtmiştir. Ayrıca favorizm kavramının birbirine yakın iki ayrı anlama geldiğini belirtmiştir. Favorizmin ilk anlamının bir kişi ya da grubu diğerlerinden kayırmaya yönelik genel bir eğilim olduğu; diğer anlamının ise, kişisel ilişkilerinde arkadaş, komşu veya diğer tanıdıkları ayrıcalıklı muamele edilmesi olduğuna dikkat çekmiştir. Polat ve Kazak (2014), Aydoğan (2009) kayırmacılık türlerini; akraba kayırmacılığı (Nepotizm), eş-dost, arkadaş kayırmacılığı (Kronizm) ve patronaj başlıkları altında incelemiştir. Meriç (2012) ise, kayırmacılık türlerini diğer yazarlara göre daha kapsamlı bir şekilde; akraba kayırmacılığı (Nepotizm), eş - dost kayırmacılığı (Kronizm), siyasal kayırmacılık (Partizanlık), hizmet kayırmacılığı, patronaj ve cinsel kayırmacılık başlıkları altında incelemiştir. Özkanan ve Erdem (2014), yaptıkları kapsamlı bir çalışmada, kayırmacılığı adam kayırmacılığı ve siyasi kayırmacılık olarak iki ana başlıkta incelemiştir. Adam kayırmacılığının, nepotizm ve kronizm; siyasi kayırmacılığın ise patronaj, klientelizm, ve hizmet kayırmacılığı türleri olduğunu belirtmiştir. Bunlardan başka nepotizm ve kronizmin alt boyutlarının da tribalizm ve hemşehricilik olduğuna dikkat çekmişlerdir.



Şekil 3. Kayırmacılığın Alt Boyutları

(Yazar tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanmıştır.)

Bu çalışmada kayırmacılığın alt boyutları; nepotizm, kronizm, siyasal kayırmacılık, hizmet kayırmacılığı, gönül yapma, patronaj, hizmet kayırmacılığı ve cinsel kayırmacılık başlıkları altında incelenecektir.

2.6.2.1. Nepotizm (Akraba Kayırmacılığı)

Nepotizm, Latince erkek torun veya yeğen için kullanılan bir kelimedenden türetilmiştir. İngilizce “nephew/yeğen” kelimesiyle de ilişkili olup, Latince veya Eski Fransızcadan gelmektedir (Araslı ve Tümer, 2008, s. 1238).

Kamu yönetimi açısından, sadece akrabalık ilişkilerine bağlı olarak, görevin gerektirdiği nitelikler göz önünde bulundurulmaksızın kişinin kamu görevine atanması nepotizm olarak tarif edilmektedir (Yıldırım, 2013). Nepotizm, bir kişinin devlet görevinde; beceri, kabiliyet, başarı ve eğitim düzeyi vb. unsurlar dikkate alınmaksızın sadece politikacı, bürokrat ve diğer kamu görevlileri ile olan akrabalık ilişkileri esas alınarak bir kimsenin bir devlet görevinde istihdam edilmesi atanması ya da görevinde yükseltilmesidir (TEPAV, 2006, s.30). Bir diğer tanıma göre; bir kişinin sadece akrabalık ilişkilerine dayalı olarak, görevin gerektirdiği nitelikler göz önünde bulundurulmadan kamu görevine atanması nepotizm (akraba kayırmacılığı) olarak adlandırılmaktadır (Çakır, 2014). Başka bir tanıma göre nepotizm, bir kimsenin sadece politikacı, bürokrat ve diğer kamu görevlileri ile olan akrabalık ilişkileri esas alınarak, kabiliyet, beceri, başarı ve eğitim düzeyi vb. faktörler dikkate alınmaksızın bir kamu görevinde istihdam edilmesi ya da tayin edilmesidir (Özsemerci (2002). Kamu yönetimi açısından yapılan nepotizm tanımlarına baktığımızda akrabalık bağlarının önemsenerek liyakat ilkesinin dikkate alınmadan kişinin kamu kurumlarında istihdam edilmesi veya terfi ettirilmesi vurgulanmaktadır.

Kamu örgütlerinin dışında da nepotizm söz konusudur. Nepotizmin kamu yönetimine vurgu yapmayan tanımları da alanyazında yer almaktadır. Karacaoğlu ve Yörük (2012)'e göre, örgütte akrabaların istihdam edilmesi en öz nepotizm tanımıdır. Aytaç (2010a, s. 5), nepotizmi, kişilerin bilgi, beceri, kabiliyet, diploma gibi bir takım nesnel vasıflarına bakılmaksızın sadece akrabalık ilişkileri esas alınarak istihdam edilmesi ya da görevde yükseltilmesi olarak tanımlamıştır.

Nepotizm kavramı Türkçede bazen kayırmacılık kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak, bünyesinde farklı türleri bulunduran kayırmacılık kavramı, nepotizm kavramına göre daha geniş kapsamlıdır. Kayırmacılık kavramı nepotizm olarak ifade edilen akraba kayırmacılığından başka, tanıdık, eş-dost kayırmacılığı için kullanılan

kronizm, siyasal ve dinsel yandaşlık için kullanılan patronaj, iktidara ve seçmen kesimlerine yönelik kayırmacılık için kullanılan klientelizm terimlerini de bünyesinde bulundurur. Bunlardan başka aynı okuldan mezun olmak, aynı kökenden olmak, aynı kulübün üyesi olmak da kayırmacılık uygulamalarında görülmektedir (Karacaoğlu ve Yörük, 2012). Nepotizmde kişinin kendi güç ve sultasını kullanarak, kendi akraba ve aile fertleri için kabiliyetlerine ve kapasitesine bakılmaksızın istihdam olanağı sağlaması söz konusu iken, kayırmacılıkta kişinin kendi akraba ve aile fertleri dışından olan kişilere de yarar sağlaması söz konusudur (Karacaoğlu ve Yörük, 2012).

Nepotist eğilimler her kültürde varlığını sürdürmektedir. Ancak, nepotist uygulamalar kültürden kültüre farklılıklar göstermektedir (H. Özler, D. E. Özler ve Gümüştekin, 2007). Akrabalık kayırmacılığı, az gelişmiş ülkelerde geleneksel bağlar ve ilişkiler yoğun olarak yaşandığından dolayı daha yaygın olarak görülmektedir (Özsemerci, 2002; TEPAV, 2006, s. 30). Alanyazında nepotizm olgusunda kamu görevlisinin bir çıkarı olmadığını ileri süren görüşler olmakla birlikte, kamu görevlisinin manevi kazanç elde ettiğini ileri süren görüşler de bulunmaktadır. Nepotizm sonucunda kamu görevlisinin itibar görme, takdir edilme gibi psikolojik ve toplumsal kazanç elde ettiği düşünülebilir (Özsemerci, 2002).

Nepotizm, yararları ve sakıncaları olan bir yönetim biçimidir (Özler vd., 2007). Aile işletmelerinde nepotizmin aile mensupları üzerindeki olumlu etkisi bulunmakla birlikte, aile üyesi olmayan çalışanlar üzerinde olumsuz etkisi çok daha fazladır (Büte ve Tekarslan, 2010). Bir çok işletmede çalışanlar yeterince istekli ve özverili olarak çalışmazken, aile üyeleri kendi işleri olduğundan diğer çalışanlara göre daha çok çalışmakta, daha fazla özveride bulunmaktadır (Karacaoğlu ve Yörük, 2012). Aile işletmelerinde yıllardır çalışan, işi ve işletme içi dinamikleri çok iyi bilen, tecrübeli çalışanların nepotik terfi ve atamalar ile küstürülmemesi, aile işletmelerinin biran önce kurumsallaşması gerektiği Büte ve Tekarslan (2010) tarafından vurgulanmıştır.

Nepotizm iş hayatında profesyonel olmayan bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Varlığını günümüzde de devam ettiren nepotizm olumsuz olarak algılanmaktadır (Büte, 2011a). Çalışanların örgütle ilgili şikayet eğilimlerinin artması, motivasyon ve iş tatminlerinin düşmesi, işi bırakma arzularının artması, dağıtım adaleti (ücret, ödüller vb. örgütsel çıktıların paylaşımı) ile ilgili olumsuz değerlendirmelerde bulunmaları nepotizm uygulamalarının olduğu örgütlerde görülen olumsuzluklardır (Karacaoğlu ve Yörük, 2012).

2.6.2.2. *Kronizm (Yandaşlık)*

Kronizm (yandaşlık) kavramı, crony (tarafdar/arkadaş) kelimesinden gelmektedir ve 1660'lı yıllarda Cambridge Üniversitesi ortamı kültürünün bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Orijinalinde chrony olarak yazılan bu kavram eski bir Yunan sözcüğü olan ve “uzun-soluklu” anlamına gelen khronios’a dayanmaktadır. Kronizm, 1840’lar civarında görülmeye başlanmış ve ilk başta “arkadaş edinme becerisi veya isteği” anlamında kullanılmıştır. 1952 yılında, Truman yönetiminin hükümetin önemli pozisyonlarına yandaşlarını atadığı gerekçesiyle yapılan suçlama sırasında politik arenaya adım atmıştır. Bu olay sırasında, New York Times’tan bir gazeteci, kelimenin anlamını değiştirerek kronizm kavramını kullanmıştır. Bu olaydan sonra, kelimenin o tarafsız ve masum içeriği kaybolmuştur. O günden bu yana da, kronizm kelimesi, kötü, politik açıdan çarpıtılmış ve ayrıcalıklı muamele içeren bir arkadaşlığa/yandaşlığa gönderme yapmak için kullanılmıştır (Khatri ve Tsang, 2003, s. 290).

Kronizm, özellikle politik anlamda benzer eğilimlere sahip kişileri veya geçmişi çok eskiye dayanan arkadaşları, sahip oldukları donanımlara bakmaksızın, önemli pozisyonlara getirmek olarak tanımlanmaktadır (Araslı ve Tümer, 2008). Diğer bir tanıma göre kronizm, kamuya personel alımında liyakat ve eşitlik ilkeleri yerine eş-dost ilişkilerinin esas alınması yoluyla yapılan kayırmacılıktır (Özsemerci, 2002).

Khatri ve Tsang (2003), kronizmi yatay ve dikey olarak ikiye ayırarak dikey kronizm üzerinde durmuştur. Dikey kronizmi yöneticinin, kendisinden aşağıdakileri, performans ölçütleri yerine (tarafsız performans, yeterlilik veya çalışan niteliği gibi), performansla ilgisi olmayan kriterlere (ast - üst kişisel ilişkisi) dayanarak, bir takım taraflı tutumlara büründüğü (terfi, ikramiye, ücret artışı veya daha iyi bir pozisyon gibi) kayırmacılık türü olarak tanımlamıştır. Yatay kronizm; iş arkadaşları, arkadaşlar ve meslektaşlar gibi akranlar arasında oluşan bir durumdur. Asya finansal krizinin oluşmasında işaret edilen birincil suçlama, işte bu yatay kronizmdir. Yani finans kuruluşlarının, istedikleri müşterilerine öncelikli olarak ucuz krediler sağlamış olmalarıdır. Yatay kronizmin, akranlar ve örgüt içi veya örgütler arasında oluşmasına karşın, dikey kronizm, bir örgüt içerisindeki üst-alt ilişkisine dayanmaktadır. Buradaki kronizm, aşağı yönlü yetki dağılımı ile yukarı yönlü bireysel sadakat içermektedir (Khatri ve Tsang, 2003).

Nepotizm ve kronizm benzer iki kavramdır (Özkanan ve Erdem, 2014). Kronizmde kayırılan kişi eş-dost olurken, nepotizmde kayırılan kişi akrabadır. Ülkemizde sık olarak

karşılaşılan *hemşehri kayırmacılığı* kronizmin özel bir türü olarak düşünülebilir (Özsemerci, 2002). Özkanan ve Erdem (2014) hemşehriciliği, aynı ilden olan kişiler arasında ortaya çıkan dayanışma örüntüsü olarak tanımlamıştır. Memleketleri dışına göç eden kişiler, rahat ilişki kurabilecekleri ve kendilerine destek olabilecek kişilere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu kişilerde aile bireyleri dışında, hemşehrileri olmaktadır. Hemşehri gruplarının iş dünyasında birbirlerine yakın yaşadıkları ve yardımlaştıkları, hemşehri olmanın istihdam şartı olarak arandığı, bunun da kutuplaşma riskini arttırdığı çeşitli araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Hemşehriciliğin kurumlar düzeyinde hakimiyet kurma, kendinden olanlara ayrıcalık tanıma gibi bütünleşmeyi tehdit eden ve olumsuz etkileyen sonuçlar doğurabileceğini Özkanan ve Erdem (2014) ifade etmektedir.

Kronizm, oldukça geniş bir sosyal olgudur (Khatri ve Tsang, 2003) ve sınırları oldukça geniştir. Kişilerin, değişik yakınlık/benzerlik durumları üzerinden birbirlerini korumaları, dayanışmaları, yardım ve özel/imtiyazlı muamele görmeleri kronizme karşılık gelmektedir. Arkadaşlık grubu içerisinde, üyeler arasında oluşan duygusal bağlılıklar grup üyeleri arasında korumacı, özgeci, tavır alışları beslemektedir (Aytaç, 2010a, s. 4).

Grupçuluk ve paternalizm gibi iki kültürel değer, grup içi önyargı ve koşulsuz bağlılık gibi iki önemli öncüle hayat vermektedir. İster bireysel ister örgütsel seviyede olsun, kronizmin etkileri, son derece geniş ölçeklidir. Grup içi üyelerin bakış açısından yola çıkarak, kronizmin, çok da iyi bir şey olduğu söylenebilecektir. Çünkü yüksek maaş veya hızlı terfi anlamına gelmektedir. Öte yandan, örgüt içerisine sızan ve yerleşen kronizm anlayışı sonrasında, örgütsel performansın çok kötü seviyelere gelme riski doğmaktadır. Aynı şekilde, kronizm ile çevrelenmiş örgütlerin, etkili olma ve rekabetçi bir ortamda hayatta kalma şansları da pek olmayacaktır (Khatri ve Tsang, 2003).

Aydoğan (2009, s. 31) tarafından yapılan araştırmada, ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenler, İl Millî Eğitim Müdürlüğü seviyesinde aşağıdaki hususlarda kayırmacılık yapıldığına ilişkin ifadelerle "kesinlikle katılmışlardır":

1. Yatırımların ihale edilmesi ve tamamlanmasında,
2. Özel okulların, kursların ve özel eğitim kurumlarının açılmasında,
3. Özlük haklarının kaydında,
4. Millî eğitim hizmetleri için ayrılan fonların, okullara dağıtımında,
5. Bakanlık tarafından sağlanan binaların, tesislerin ve materyallerin edinilmesinde.

İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde kayırmacılığın yaşandığına ilişkin yukarıda açıklanan ifadeler, okul müdürleriyle yapılan enformel görüşmelerde de vurgulanmıştır. Bazı okul yöneticilerinin, İl Milli Eğitim Müdürlüğüyle yakın ilişki içerisinde olması sebebiyle, laboratuvar edinimi, gerekli eğitsel materyallerin ve öğretmen açığının giderilmesi gibi konularda öncelikli hizmet almaktadırlar (Aydoğan, 2009). Burada yakın ilişki kavramı ile ifade edilmek istenen kronizmdir.

Kronizmin çalışanları da olumsuz yönde etkilemektedir. Bir çalışan, son derece iyi performansına karşın, sırf yönetici bir başkasını tutuyor diye terfi edememekte veya ücret artışı görmeyebilmektedir. Bu tip örneklerde, gerçek fayda arka koltuğa oturtulmaktadır. Bir yönetici bilinçsiz olarak bile, böyle bir tutum içerisinde girdiğinde, yani terfi ve ücret artışı gibi eylemler için, mesleki performansı değil de, kişisel sadakati ve ilişkileri ölçüt olarak kullandığında, olayla hiç alakası olmayan üçüncü kişiler için de son derece olumsuz ve çarpık mesajlar içerecektir. Kısacası, ister bilinçli ister bilinçsizce yapılsın, kronizmin çalışanlar üzerinde benzer olumsuz sonuçları bulunmaktadır. İstenilen ödüllere erişebilmek için, yöneticiler ile onların yakın çevreleri arasındaki bireylerin, üstlerinin/yöneticilerinin hoşlandığı tavırları ve tutumları sergilemeleri gerekmektedir. Öte yandan, istenilen sonuca ulaşabiliyor olmaları, bu bireylerin ille de, söz konusu ödüle ulaşamayanlardan çok daha iyi performans sergilemelerini veya çok daha iyi niteliklere sahip olmalarını gerekli kılmamaktadır. Bunun sebebi; yakın çevre bireylerinin sergiledikleri başarıyı, mesleki yeterliliklerine veya donanımlarına dayandırmıyor olmalarıdır. Böylesi bir sonuç, çalışanların, iş ortamında istenilen muameleyi gördüklerinde iş performanslarını da artıracakları yönündeki normal eşitlik kuramı öngörüsüyle uyuşmamaktadır (Khatri ve Tsang, 2003).

2.6.2.3. Siyasal Kayırmacılık (Partizanlık)

"Ganimetler muzaffer olanlara" sloganı ilk kez 1828'de başkanlık seçimini kazanan General Jackson tarafından ortaya atılmış ve 19. yüzyıl boyunca Amerikan siyaset hayatının özeti olmuştur. Seçim bildirisinin başına "dostlarını ödüllendireceğini, düşmanlarını cezalandıracağını" koyan Jackson, başkan seçildikten sonra partizanları Washington'a akın etmiştir. Partizanlar meclis, bakanlıklar ve hatta başkanın evini doldurmuştur. Bu partizanlara iş bulabilmek için Jackson'a muhalif olmalarından kuşku duyulan çok sayıda memur, kıdemlerine ve yeteneklerine bakılmadan görevlerinden alınmıştır (Tortop, 1994, s. 48-49).

"Siyasal yandaşlık" (Aktan, 2002, s.58), "Politik yandaşlık" veya "partizanlık" olarak da adlandırılan siyasi kayırmacılık, iktidara gelen siyasi partilerin kendilerini destekleyen seçmen gruplarına imtiyazlı davranarak haksız çıkar sağlamalarıdır (Özkanan ve Erdem, 2014, s. 192). Siyasal kayırmacılık iktidara gelen siyasi partilerin seçimlerde kendilerini destekleyen seçmen gruplarına (Yılmaz ve Kılavuz, 2002) ve kişilere (Özsemerci, 2002) çeşitli şekillerde ayrıcalıklı işlemler yaparak haksız çıkar sağlamaları (Yılmaz ve Kılavuz, 2002) olarak da tanımlanabilir. Siyasetçilerin kendi partilerini kayırmalarına ve onları kollamalarına siyaset bilimi terminolojisinde "siyasal kollamacılık" veya "kollamacı siyaset" olarak da adlandırılmaktadır. Bir siyasi partinin veya onun mensubu bir siyasetçinin partili kimseleri kollamasına ve gözetmesine kollamacılık adı verilmektedir. Bu anlamda siyasi partiler, siyasal kayırmacılık yaparak partililerini seçim sürecinde gördükleri yardımlarından dolayı ödüllendirmektedirler (Aktan, 2002, s.58). Yapılan tanımlara baktığımızda iktidara gelen siyasi partilerin kendilerini seçimlerde destekleyen kişi ve gruplara seçim sonrasında kamu imkanlarını kullanarak haksız çıkar sağlamaları vurgulanmaktadır.

Kamu kesiminde çalışanların siyasal ataması çeşitli amaçlarla kullanılabilir. İktidarda olan hükümet partisine yakın veya kendine oy veren kişileri ödüllendirme, bu kişilerin çalışmalarından parti çalışmalarında yararlanma, parti ile ilgili görevler yaptırma bu amaçlardan bazılarıdır. Böylece o kişileri, partisine minnettar hale getirme ve partisine kazandırma amacı güdebilir. (Tortop, 1994, s. 165). Siyasal kayırmacılıkta, siyasi parti mensupları, siyasi parti içinde etkinlik gösteren veya siyasi partiye yakın bürokratlar; kendi siyasi partilerine oy veren, destekleyen, kişilerin kamu görevlerine atanmasında yardımcı olarak onları ödüllendirmektedirler (Çakır, 2014). Ülkemizde de yaygın olarak görülen siyasal kayırmacılık, özellikle mahalli olarak kamu hizmetini yürüten kurumlarda çokça rastlanmaktadır (Özsemerci, 2002). Bunun nedeni siyasilerin seçim dönemlerinde partilerine destek olan kişilere karşı vefa borcunu ödeme ihtiyacı duymalarından kaynaklanmaktadır. Bir bakıma partilerine destek olan kişiler seçim başarısı sonrası ödüllendirilmektedir (Meriç, 2012).

Siyasal kayırmacılık günümüzde birçok ülkede yaygın olarak görülmektedir (Özsemerci, 2002; Yıldırım, 2013, Aktan, 2002, s. 58). Bugün birçok ülkede iktidara gelen siyasi partiler seçim öncesinde ve seçimlerde kendilerini destekleyen kişileri, kamu kurum ve kuruluşlarında (Yılmaz ve Kılavuz, 2002) mevcut kadroları açarak veya yeni kadrolar meydana getirerek (Aktan, 2002, s.58) istihdam etmektedirler (Yılmaz ve Kılavuz, 2002).

İktidara gelen siyasi partinin lider veya üst düzey yöneticileri bürokrasiye kendi yandaşlarını yerleştirerek kadrolaşmakta ve liyakat ilkesini ihlal etmektedirler. Bunun sonucunda bürokrasi özerkliğini kaybetmiştir. Neo-liberal politikaların ülkemizde 1980'den sonra uygulanmaya başlanmasıyla birlikte kamu sektörüne ve bürokrasiye girme, konumunu koruma ve yükselme için iktidardaki siyasi partiye yakın olma gerekli olmuştur (Çakır, 2014). İktidara gelen siyasi partinin seçimlerde kendisini desteklemiş olan kişileri kamu kurum ve kuruluşlarında istihdam etmesi, hem kamu yönetiminin tarafsızlığını zedelemekte hem de etkin ve verimli çalışmasını engellemektedir (Yıldırım, 2013). Siyasal yandaşlık gerek bürokrasinin üst düzeyinde gerekse bürokrasinin alt düzeyinde kamu kaynaklarının israf edilmesine yol açmaktadır (Aktan, 2002, s.58).

2.6.2.4. Hizmet Kayırmacılığı

Hizmet kayırmacılığı siyasi süreçte ortaya çıkan bir diğer siyasi yozlaşma türüdür (Aktan, 2002, s. 59). Yılmaz ve Kılavuz (2002), siyasal iktidarın gelecek seçimleri kazanarak iktidarını sürdürebilmek amacıyla, bütçe kaynaklarını yağmalayarak bütçe ödeneklerini, oylarını azami seviyeye çıkaracak biçimde seçim bölgesine tahsis etmesini hizmet kayırmacılığı olarak tanımlamıştır. Özsemerci (2002)'ye göre hizmet kayırmacılığı, iktidardaki siyasi partinin bir sonraki seçimde yeniden iktidar olabilmek için bütçe kaynaklarını, oylarını maksimize edecek şekilde kendi seçim bölgelerine ayırması ve böylece bütçe kaynaklarını yağmalamasıdır. Her iki tanımda birbirine yakın olup; iktidardaki siyasi partinin gelecek seçimleri yeniden kazanmak için oylarını çoğaltacak şekilde bütçe kaynaklarını kendi seçim bölgesine kullanması, bütçenin yağmalanması, her iki tanımda da ortak olarak belirtilmektedir.

Hizmet kayırmacılığı, seçim öncesi ve seçim sonrası dönemlerde çok sık ve net görülen bir kayırmacılık türüdür. Bu kayırmacılık türünde, siyasal iktidar kontrol altında tuttuğu ekonomik gücü, gelecek seçimlerde tekrar iktidar olabilmek için, oylarını arttıracak şekilde seçim bölgesine ayırmakta ve kullanmaktadır (Yıldırım, 2013). Bu tür kayırmacılık ile hizmetler siyasi iktidarın kendi seçim bölgelerine götürülmekte, diğer yerleşim yerleri ve ihtiyaçları önemsenmemektedir (Özsemerci, 2002; Aktan, 2002, s. 59).

Seçim sürecinde siyasi partiler arasındaki yarıştan galip çıkan ve iktidara gelen siyasi parti, en fazla oy aldığı yerleşim bölgelerine daha fazla ödenek ayırma eğilimindedir. Özellikle başbakan ve bakanların kendi seçim bölgelerine yeniden seçilebilmeyi garantileyebilmek amacıyla daha fazla yatırım için bütçe kaynaklarını tahsis etmeleri bilinen bir gerçektir

(Aktan, 2002, s. 59). Geçmişte bazı seçim bölgeleri oy eğilimleri nedeniyle bazı partilerin kalesi olarak kabul edilmiş, bazı seçim bölgeleri de iktidara gelen partiye oy vermediği veya az oy verdiği için o partinin gazabına uğramıştır (Özkanan ve Erdem, 2014).

2.6.2.5. Gönül Yapma (Suvasyon)

Siyasal partilerin iktidara geldikten sonra, seçim çalışmalarına katılan partizanlarına ve seçimlerde kendilerine destek sağlayan kişi ve kuruluşlara çeşitli şekillerde özel menfaat sağlamalarına gönül yapma denir (Aksu ve Başar, 2005).

Gönül yapma suvasyon olarak da adlandırılmaktadır. Siyasal iktidar, seçim öncesinde kendisine yardımcı olan bazı partizan grupları seçim sonrasında devletin imkanlarından daha çok yararlandırmaktadır. Bu yararlandırma, bazı vakıflar veya yarı kamusal kuruluşlar aracılığıyla destekleme ve sosyal amaçlı mali yardımlar şeklinde olmaktadır (Yıldırım, 2013). Böylelikle siyasal iktidar seçimlerde kendisine destek olan partizan grupların gönlünü yapmaktadır.

2.6.2.6. Patronaj

Patronaj ilişkileri; Osmanlı sosyal, ekonomik, siyasal ve yönetsel yaşamında yer bulmuş, İttihat ve Terakki ile Hürriyet ve İtilaf döneminde güçlenmiş, Cumhuriyet döneminin ilk başlarında kültürel-siyasal miras olarak devralınmış ve çevreyi temsil eden Demokrat Parti ile devletçi bürokrasiyi temsil eden Cumhuriyet Halk Partisi arasındaki siyasi çekişmede fazlasıyla ön plana çıkmış önemli bir kavramdır (Peker, Yörükoğlu ve Eryiğit, 2014).

Siyasi partiler iktidara geldikten sonra, yaygın olarak kamudaki üst düzey bürokratları görevden alarak, boşalttığı bu kadrolara siyasal yandaşlık, ideoloji, nepotizm, kronizm gibi faktörleri esas alarak yeni kişileri atayabilmektedir. Bu durum alanyazında patronaj olarak adlandırılmaktadır (Özsemerci, 2002, s. 22). Patronaj siyasal bir hastalık olarak nitelendirilmektedir (Aktan, 1997, s. 1008). Devletin aşırı büyümesinin ve başarısızlığının nedenlerinden birisi de patronajdır (Aktan, 2002, s. 58). Kamu kurum ve kuruluşlarına personel alımında veya atanmasında liyakate dayalı bir uygulama yerine, akrabalık, eş dost ilişkileri ve partizanlık ilişkilerinin hakim olduğu kayırma sistemine başvurulmaktadır (Peker vd., 2014). Bu anlamda ülkemizde patronaj uygulamasına "arpalık" olarak adlandırılan sistem örnek olarak verilebilir. "Hizmitsiz memuriyetlikler" olarak da tanımlanabilen arpalıklar siyasal iktidar mensuplarının, akrabalarına, yakınlarına ve partili kimselere dağıttığı makam ve mevkilerdir. Bazı bakanların çeşitli görevlere atama

yapılması, danışman istihdam edilmesi vb. konularda sınırsız bir yetki ve güce sahip olması aşırı patronaj olarak tanımlanabilir. Siyasal dejenerasyonun bir çok toplumda en yaygın türlerini aşırı partizanlık ve aşırı patronajlık oluşturmaktadır (Aktan, 2002, s. 59). Siyasal iktidar (patron) kendi parti üyelerini genellikle kollamak ve himaye etmek eğilimindedir. Kollamacı siyaset adı verilen bu patronaj ilişkileri sonucunda ekonomide kaynakların siyasal iktidarlar tarafından politik taraftarlara ve partizan gruplara dağıtılması söz konusudur (Aktan, 2006).

Toplumun siyasal elitleri denetim altına alacak kurumlara sahip olmaması nedeniyle seçim süreci sonunda iktidara gelen siyasal partinin lideri görevini sürdürebilmesi için, daha önceki dönemlerde partiyi desteklemiş siyasal elitlerin menfaatlerine hizmet etmesi gerektiği gibi hakim bir düşünce bulunmaktadır. Bu yöndeki davranışın bir diğer nedeni de patronaj uygulamaları ile kitle desteğini sağlamak için uygulanan popülist politikalarıdır. Halkın patronaj uygulamaları ile ete kemiğe bürünen popülizme destek vermesi ve alternatifler arasında tercihini bu yönde kullanması da söz konusu stratejinin bir boyutudur. İktidardaki siyasal parti kamu imkanlarını kullanarak yandaşlarına fayda sağlaması sonucunda siyasetin alt yapısını patronaj ilişkileri oluşturmaktadır. Yandaşlara sağlanan bu fayda belirli sektör veya firmaların devlet yardımları aracılığıyla kayırılması yoluyla da olmaktadır. Kamu hizmetlerinin etkinlik, verimlilik, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkelerine uygun olarak yürütülmesi patronaj ilişkilerinde önemsenmemektedir (Memişoğlu ve Durgun, 2007).

Aydoğan (2009), bürokratların takdir/inisiyatif kullanma yetkileri nedeniyle yapmış oldukları patronaj uygulamalarına dikkat çekmektedir. Kanunlara olan yakın bağlılığına karşın, yönetimin attığı her adımda, belirli bir değerlendirme ve takdir gücünün olduğu da bilinen bir gerçektir. Fakat, bu güç bazı hallerde gereğinden fazla geniş olabilmektedir. Kanun, genellikle idareciye, eylemin türünün, zamanının ve yerinin seçilmesi hususlarında özgürlük tanımaktadır. Örneğin, inşa edilecek bir okulun ne zaman ve nereye inşa edileceğini belirlemek, politika yapıcılar açısından neredeyse imkansızdır. Bu nedenle, konuyu idareci belirleyecektir. Ne var ki, işin içine parasal çıkarlar, taraf tutma ve kayırmacılık girdiğinde, idareciler yetkilerini hiç de adil bir biçimde kullanmamaktadırlar. Örneğin; bir idareci, ilgili inşaatın yerine karar verirken, kolaylıkla, belirli bir bölgedeki insanları ödüllendirecek (daha çok zengin etmek olarak gerçekleşmektedir) veya oradaki arazileri değerlendirecek biçimde karar alabilmektedir. İşte bu yüzden, takdir etme/inisiyatif kullanma yetkisinin kısıtlanması gerekmektedir. Kısacası, idareciler, takdir

yetkilerini etik kurallara bağılı kalarak kullanmalıdırlar. Aksi halde, tüm süreç ve işlem yasal olduğu halde, olumsuz algıların önüne geçilemeyecektir (Aydoğan, 2009).

Gerek merkezi yönetim, gerekse yerel yönetimler düzeyinde patronaj ilişkileri kaynakların verimsiz kullanılmasına, israfa yol açmakta ve devletin başarısızlığına neden olmaktadır. Patronaj ilişkileri işe girmeden en basit düzeyde devlet katında işini halletmeye kadar her alanda görülmektedir. Bunun sonucunda liyakat ilkesi göz ardı edilmekte, insanlar kendi çaba ve yetenekleriyle değil, siyasi ilişkileri sayesinde başka bir ifade ile patronaj sayesinde bir yerlere gelmektedirler. Bu durumda devletin, siyasi kurumların ve bürokrasinin halkın gözünde itibar kaybetmesine neden olmaktadır. Patronaj demokrasinin işlerliğine de zarar vermektedir. Bu sorun ilk olarak demokrasinin vazgeçilmezi olan siyasi partilerde ortaya çıkmaktadır. Siyasal partinin içinde ve yönetiminde hakim konumda olmak isteyen siyasal parti liderleri parti içi demokrasinin işlemesine imkan vermemektedirler. İkinci olarak katılım boyutunda görülmektedir. Demokrasinin hakim olduğu bir toplumda tüm vatandaşların siyasal sürece katılımı ve söz sahibi olması gerekirken patronajın yoğun olarak yaşandığı toplumlarda, katılım sadece iktidardaki partinin siyasal taraftarlarıyla sınırlı kalmaktadır. Bu sorun demokrasiye, siyasete ve devlete karşı güvensizliği ortaya çıkarmaktadır (Memişoğlu ve Durgun, 2007).

2.6.2.7. Cinsel Kayırmacılık

Tengilimoğlu ve Tahtasakal (2004), günümüz toplumlarının güç eşitsizliği üzerine kurulduklarına dikkat çekmiştir. Bir cinsin başka bir cins tarafından denetlenmesi, güç dağılımındaki eşitsizlik, kadınlara daha fazla şiddet gibi olgular ataerkil toplumlarda daha fazla görülmektedir. Cinsel taciz ve cinsel ayrımcılık; kadınların sanayi devriminden sonra iş yaşamına yoğun bir şekilde girmeleriyle birlikte ortaya çıkan, cinsiyet farkından kaynaklanan sorunlardır (Tengilimoğlu ve Tahtasakal, 2004).

Günümüzde insanlar işyerlerinde zamanlarının önemli bir kısmını geçirdiklerinden, sosyalleşme ihtiyaçlarını da işyerlerinde karşılamaktadırlar. Ayrıca romantik ilişkilerde işyerlerinde yaşanmaya başlamıştır (Karl ve Sutton, 2000, s.429). İşyerinde yaşanan romantik ilişkiler aynı statüde çalışanlar arasında, ast-üst arasında, bekar çalışanlar arasında yaşanabildiği gibi evli-bekar çalışanlar arasında da yaşanabilmektedir. Evli-bekar arasında yaşanan ilişkilerde ahlak normları devreye girmekte ve bu ilişki türü örgütte ve toplumda hoş görülmemektedir (Uzun, 2014). İşyerinde romantik ilişki yaşayan iki çalışanın işyerindeki statüsü de bu ilişkinin diğer çalışanlar tarafından olumlu veya

olumsuz olarak algılanmasına etki etmektedir. Örneğin, ilişkiyi oluşturan taraflardan birinin çalışan diğersinin de yönetici statüsünde olduğu ve çalışanın terfi ettiği bir romantik ilişki, iş arkadaşları tarafından olumsuz olarak değerlendirilecektir (Solmuş, 2004). İşyerinde romantik ilişkinin oluşmasını sağlayan güdüler üç başlıkta analiz edilebilir. Bunlar iş, ego ve aşk güdüleridir. İş güdüsü olanlar, daha çok; yükselme, iş garantisi, yetki artışı, mali ödüller ve diğer örgütsel ödemeler gibi şeylerle ilgilenmektedirler. Ego güdüsü olanlar, daha çok; zevk, ego tatmini, macera ve cinsel deneyim arayışında olanlardır. Samimi bir güdüyle hareket eden kişilerse, dürüst bir aşk ve eş arayışında olanlardır. İş güdüsü, daha çok erkeklere atfedilmektedir (Tol, 1991).

Cinsel kayırmacılık, bir çalışanın, bağlı bulunduğu müdüre/patronuna/yetkiliye cinsel fayda sağlaması nedeniyle, öncelikli muamele görmesidir (Tol, 1991). Cinsel kayırmacılık, bir yöneticinin, cinsel ve/veya romantik bir ilişki yaşadığı çalışana bir takım terfiler ve/veya primler sunarken, aynı faydaları diğer donanımlı üçüncü taraf çalışanlara sağlamadığı durumlarda oluşmaktadır (Sheridan, 2007). ABD Eşit İstihdam Fırsatı Komisyonu (EEOC) cinsel kayırmacılığı; patronuna/işverenine, cinsel fayda sağlayan veya onun cinsel isteklerine yanıt veren çalışanın, istihdam fırsatlarından ve ödüllerinden yararlanırken, donanımlı oldukları halde, işveren tarafından görmezden gelinen ve açıkça yasadışı cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan kişilerin olduğu ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır (Tol, 1991).

Cinsel kayırmacılık; işe alım sürecinin, terfi kararının ve birtakım görevlerin verilmesinin birincil ölçütü olabilmektedir. Cinsel kayırmacılık ilişkisi genellikle çalışan ile bağlı olduğu müdür/yetkili arasındaki rızaya dayalı cinsel ve/veya romantik ilişki olarak gerçekleşmektedir. Bu kayırmacılık ilişkisi genellikle üst pozisyonu işgal eden erkek ile daha alt pozisyonda çalışan kadın arasında olmaktadır. İşyerinde ilişki yaşayan erkek ve kadın açısından sıkça bahsedilen davranış değişikliklerinden en çok göze çarpanı, bir kişinin diğersine ayrıcalıklı davranması veya kayırmacı muamele göstermesidir. Bu anlamda işyeri ilişkisi yaşayan erkekler genellikle beraber oldukları kadınlara kayırmacı tutum sergilemektedirler. Çok az sayıda kadın, işyerinde kendilerinden alt pozisyonda çalışan beraber oldukları erkeklere kayırmacı tutum göstermektedir. İşyerinde yaşanan ilişkilerin en sorunlusu, güç dengeleri eşit olmayan iki taraf arasında yaşananlardır. Çünkü, böylesi bir ilişkide kayırmacı tutumlar ortaya çıkmaktadır. Öncelikli muamele ve kayırmacılık, kaynağını, işte bu eşit olmayan işyeri ilişkisinden almaktadır (Tol, 1991).

ABD'de bir okulda yaşanan cinsel kayırmacılık olayını Spaulding, (1997, s. 45) şu şekilde anlatmaktadır:

Müdürümüzün, bayan bir öğretmenle son derece dikkat çeken ve sorgulanabilir bir ilişkisi var. Müdür neredeyse, bu bayan öğretmen de orada. Artık ne olduysa, bu durum, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin tepkisini çekmeye başladı. Ebeveynler, bu öğretmenin, doğru dürüst derse girmediğini ve İngilizce derslerini öğrencilerin çok üstünde bir seviyede işlediğini söylemekteler. Öğrenciler de bu durumdan son derece rahatsızdılar; çünkü bu dersi aldıktan sonra ileriki sınavlarda başarısız olacaklarını düşünmekteler. Diğer öğretmenlerin rahatsız olmaları ise, öğrenciler için uygun bir örnek olmadığını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Öte yandan, böylesi bir konuyu müdür ile özel olarak konuşmanın da zor olduğunu düşünmekteler; çünkü bayan öğretmen, sabah 7'den akşamın geç saatlerine kadar müdürün odasında duruyor. Tüm bunlar, okulun imajı açısından hiç de iyi değil.

İşyerinde yaşanan cinsel kayırmacılık ilişkisi, tüm çalışanlar üzerindeki etkisini göstermektedir. Söz konusu etkiler olumlu ve olumsuz olabilmektedir. Cinsel kayırmacılığın olumsuz etkileri, olumlu etkilerine göre çok fazladır. Cinsel kayırmacılığın olumsuz etkileri (Tol, 1991); iş tatmininde azalma (Alan ve Erdoğan, 2014), dedikodu, şikayetler, sızlanmalar, düşmanlıklar, bozulan iletişim, işyerinin imajının ve saygınlığının zarar görmesidir. Olumlu etkileri ise, artan koordinasyon, düşen tansiyon, ileri takım çalışması (Tol, 1991), iş devrinin azalması ve örgütsel bağlılığın artmasıdır. Çünkü çiftler aynı işyerinde kalmaya gayret göstermektedirler (Alan ve Erdoğan, 2014). İşyeri otoritesinin, işyerinde yaşanan bu tip ilişkilere tepkisi hiçbir şey yapmama, olumlu tavır sergileme veya cezalandırıcı tutum gösterme şeklinde olmaktadır. İşyerlerinde cinsel kayırmacılığa en çok verilen tepki, genelde olayı görmemektir. En az verilen tepki ise, cezalandırıcı tutumdur. Cezalandırıcı tutum karşısında, kadın, erkeğe oranla genelde iki kat daha fazla cezalandırılmaktadır (Tol, 1991). Cinsel kayırmacılık adaletsiz bir tutum olarak kalmamakta, aynı zamanda diğer çalışanlara, yöneticinin ilişkide bulunduğu kişiye ve hatta alt seviye yöneticilere de zarar verebilmektedir (Sheridan, 2007). Cinsel kayırmacılık nedeniyle kadının öncelikli muamele görmesi, aslında en büyük olumsuz etkiyi diğer kadınlar üzerinde yapmaktadır. Bunun sebebi, çoğu işyerinin cinsiyete dayalı bir işbölümü içeriyor olmasıdır. Dolayısıyla da, işyerinde yaşanan herhangi bir duygusal ve/veya cinsel ilişki, bunun sonrasında ilişki içerisindeki kadının imtiyazlı bir konum elde etmesi, en çok, aynı fayda/yarar için yarışan diğer kadınları etkilemektedir (Tol, 1991). Böylesi vakaların, üçüncü taraf çalışanlar üzerinde yaratmış olduğu en olumsuz sonuç, çalışanların, yarattıkları ürüne veya işyerindeki performanslarına göre değil, cinsel tutumlarına göre değerlendirildikleri kanısına varmalarıdır. Kayırmacılık, çalışanlara, işyerinde bir takım

terfi veya prim gibi faydalara erişmek için, sıkı çalışmak ya da yaratıcı olmak gibi ölçütlere değil de, cinsel duruşlarına bakıldığı mesajını iletebilmektedir. Böylesi bir durum sonucunda da, üçüncü taraf çalışanlar, kendilerini rahatsız ve hatta tehdit altında hissedebilmektedir (Sheridan, 2007). Dolayısıyla, cinsel kayırmacılık kurbanı olan bir çalışan, patronla/müdürle/yetkiliyle cinsel ilişki yaşayıp da, bunun sonucunda herhangi bir şekilde ödüllendirilen çalışana göre kaybeden durumundadır (Tol, 1991). Cinsel kayırmacılık, böylesi bir kayırmacı tutumdan fayda sağlayan (yönetici ile ilişki yaşayan) çalışana bile zarar verebilmektedir. Çalışan, söz konusu ilişkiye *hayır* diyememekte ancak, kendisini sindirilmiş hissedebilmektedir. *Hayır* demesi halinde, işyerinde, yönetici tarafından hedef haline getirilebileceğini ve tutumunun, olumsuz biçimde geri tepeceğini düşünebilmektedir. Bunun yanı sıra, yönetici ile ilişki yaşayan çalışan, diğer çalışanların da öfkeli bir hedefi haline gelebilmektedir. Ayrıca, çalışanlar, ne kadar sıkı ve sabırlı çalışırlarsa çalışırlar, yöneticinin ilişki teklifini kabul etmedikleri sürece, herhangi bir terfi veya prim göremeyeceklerini de düşünebilirler (Sheridan, 2007).

Ömüriş ve Ehtiyar (2008) tarafından turizm sektörü çalışanlarının katılımı ile yaptıkları ve üçüncü kişilerin bakış açısıyla değerlendirdikleri bir araştırmada, işyerinde romantik ilişki yaşayan kadın ve erkeğin birbirine karşı kayırmacı davranış gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Cinsel kayırmacılık, işyerindeki yöneticilerin ve karar mercilerinin de işlerini zora sokabilmektedir. Örneğin; yöneticiler, bir taraftan cinsel tacizi önleme mercii bir taraftan da şikayetin ilk muhatabı oldukları için, yerine getirmeleri gereken görevler son derece karmaşıktır. Bu tip görevler, yöneticileri işle ilgili durumlardan uzaklaştırıp yoldan çıkarabilmekte ve onları bu sorunlardan kaçmak için, işyerindeki çalışanlarla ilişki yaşamaya itebilmektedir. Bununla birlikte, cinsel kayırmacılık, işyerindeki mesleki etiğe zarar da verebilmektedir. Öyle ki, çalışanlar, işyerinde özellikle cinselliklerini kullanarak bir takım faydalar sağlayan çalışanlara karşı kıskanç ve öfkeli bir tutuma bürünebilmektedirler. Tüm bu ve diğer sebeplerden ötürü, cinsel kayırmacılık, potansiyel anlamda, işyeri için ciddi sorunlar çıkarabilmektedir (Sheridan, 2007, s. 384).

2.6.3. Kayırmacılığın Sonuçları

Okulda ve toplumda bireyler bir takım haksızlıklara karşı demokrasi sayesinde korunur (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Yaygın kayırmacılık ve siyasi patronaj sistemi vatandaşın devlete olan güvenini sarstığı gibi demokrasiyi de zedelemektedir (Yıldırım,

2013). "Aile içi yardımlaşmanın ve çıkar bilincinin; mesleki görev duygusu, kolektif yaşama yönelik sorumluluk gibi etik değerlerden önce geldiği ve üstün tutulduğu toplumlarda "nepotizm" yani akrabaları kayırma ve gözetme toplumsal yapıya etkin olmaktadır" (Vergin, 1997'den aktaran Bayhan, 2002, s. 11). Ayrıca kamunun siyasileşmesi anlamına gelen siyasi kayırmacılık, yolsuzluklara neden olmaktadır (Özkanan ve Erdem, 2014).

Nepotizm bürokraside kayırma yolu ile yeterli bilgiye ve uzmanlığa sahip olmadan atanan kişinin görevinde verimsiz olmasına neden olmaktadır. Örgüt açısından ise nepotizm istenen sonuçlara erişilmesini engel olmaktadır. Kamusal hizmete faydalı olmak bakımından bürokratların buldukları pozisyonun gereklerine uygun olması, eğitim düzeyinin ve deneyiminin yeterli olması gerekir. Nepotizm ayrıca bürokrasinin güvenilirliğine de zarar vermektedir (Çakır, 2014). Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) kamuya personel seçiminde kayırmacılığın önlenmesinde büyük bir adımdır. Kamuda bazı görevler için salt sınav ölçütünün yeterli olmayabileceği, mesleğe özel bazı yeterliliklerin de aranabileceği yadsınamaz bir gerçektir. Ancak bu yeterliliklerin de neler olduğunun ve ölçütünün önceden belirlenmesi gerekir. Doğal olarak bu yeterlikler kişinin yakınlıkları değil, görevin gerekleri olmalıdır (Özkanan ve Erdem, 2014). Kamuya işe alımlarda patronaj sisteminin yerini liyakat sisteminin alması, istikrarlı ve sürekli bir bürokrasiyi sağlayıp, sorumlu, tarafsız bir kamu yönetimini de beraberinde getirecektir. Bütün devletler liyakat sistemine geçerek, yağmalama sisteminden vazgeçmektedirler. Patronajın en yaygın olduğu ülke olan ABD'de bu oran oldukça azaltılmıştır. Dünyadaki genel eğilim liyakat bürokrasisinin hakim kılınması ve memurların niteliklerinin artırılmasıdır. Türkiye, birçok akademisyen tarafından liyakat sisteminin yozlaşmış bir modeli olarak görülmektedir. Bu yozlaşmış liyakat sistemi kayırmacılık sisteminden daha tehlikeli sonuçlar doğurmaktadır. Kayırmacılık sisteminde, iktidar değişikliklerinde tüm kamu görevlileri işlerinden ayrılmakta, yerlerine yenileri gelmektedirler. Memur kadrolarında abartılı bir fazlalık oluşmamaktadır. Ancak liyakat sisteminin yozlaştığı sistemlerde iktidar değişikliklerinde yöneticilik görevlerinde bulunan memurlar görevlerinden alınmakta, yerlerine yenileri gelmekte ama yine memur olarak devlet kadrolarında kalmaktadırlar. Bu durumda ihtiyaç fazlası çok sayıda memurun kamuda istihdamını beraberinde getirmektedir. Ayrıca memur kadrolarının kamu kurum ve kuruluşlarına dağılımı da dengesiz olmaktadır (Yıldırım, 2013).

Nepotizm, tüm pozisyonlarda yalnızca akrabalara iltimaslı davranılması; kronizm, her pozisyonda yalnızca arkadaş ve dostlara ayrıcalık tanınması ve patronaj da, iktidardaki politik partinin, tüm yandaşlarını ve akrabalarını yalnızca yüksek pozisyonlara yerleştirmesi anlamına gelmektedir (Aydoğan, 2009). Geleneksel ilişkilerin varlığını sürdürdüğü toplumlarda nepotizm daha çok görülmektedir (Yıldırım, 2013).

Nepotizm aile üyelerinin iktidar kaybını önlemeye yönelik bir stratejidir. Kurumsallaşmanın önündeki en önemli engellerden birisi nepotizmdir (Özler vd., 2007). Aile üyelerinin nepotist uygulamalar ile aile işletmeleri üzerinde egemenlik ve hükümlerliklerinin sürmesi amaçlanırken, işletmenin aileden bağımsız olarak, daha geniş ve kendine özgü bir kurumsal kimlik geliştirmesine imkan verilmemektedir. Bu durumda paydaşlarda güvensizlik yaratmaktadır (Karacaoğlu, ve Yörük, 2012). Bir örgütte kayırmacılığın olduğuna inanılması çalışan personelin; stresini (Çelik ve Erdem, 2012) ve işten ayrılma niyetini arttırabilir (Karataş, 2013), örgütsel bağlılığını azaltabilir (Düz, 2012), iş tatminini olumsuz yönde etkileyebilir (Karataş, 2013), ve performanslarını düşürebilir (Çelik ve Erdem, 2012). Nepotizm aile işletmelerinde; aile üyeleri arasında kavgaya, nesiller arasında çatışmaya, yeterli ve kaliteli yöneticilerin işletmeden uzaklaşmasına, örgütsel bağlılığın zayıflamasına ve bu yüzden insan sermayesinin tükenmesine neden olabilir (Özler vd., 2007).

Büte ve Tekarslan (2010)'da yaptıkları çalışmada; aile işletmelerinde nepotizm arttıkça, aile üyesi olmayan çalışanların iş streslerinin arttığına, iş tatmini, işverene güven ve adalete olan inançlarının azaldığına dikkat çekmiştir. Bu durumda çalışanların performansları düşürmekte ve işten ayrılma istekleri artmaktadır (Büte ve Tekarslan, 2010).

Nepotizm, insan kaynakları yönetiminde ve çalışan seçimi üzerinde olumsuz etkiler yapmaktadır. Çünkü adaylar arkadaşlık ilişkilerine ve kan bağına göre seçilmektedir. Bu çalışanların, ilgili işin gerektirdiği bilgi ve beceriden yoksun olabilmeleri sebebiyle de, istenilen düzeyde performans sergilemeleri beklenmeyecektir. Bu durum, örgütsel adaleti, motivasyonu, uyumu yok etmekte ve kişisel gelişim ve yeterlilik konularında da verimsizliğe yol açmaktadır. Bunun yanında, işyeri huzuru açısından da son derece sakıncalı sonuçlar doğurabilmektedir. Ödeme dengesi, primler ve sağlanan faydalar, çalışan ilişkileri, çalışan performansı ve motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler bırakacaktır. Elbette ki çalışan mutsuzluğu, motivasyonsuzluğu ve verimsizliği, işin müşteri ayağına da yansıtacaktır. Bu da, nihai olarak örgütün çıkarlarına zarar verecektir (Araslı ve Tümer, 2008).

Büte (2011a) banka çalışanlarının katılımı ile yaptığı araştırmada; kayırmacılığın, çalışanların iş tatmini ve örgüte bağlılıkları üzerinde olumsuz, işten ayrılma niyetleri üzerinde ise olumlu etkileri bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Adaletsiz ve örgütsel demokrasinin yerleşmediği bir çalışma ortamı, çalışanların motivasyonlarını yok etmekte ve iş tatminsizliğine sebep olmaktadır. Örgütte kayırmacı uygulamalar sonucunda çalışanlarda işten kaytarma, işe geç gelme ve iş değiştirme davranışları ortaya çıkabilmektedir (Büte, 2011a).

Araslı ve Tümer (2008) tarafından nepotizm, favorizm ve kronizmin oynadığı role ve Kuzey Kıbrıs bankacılık sektöründe yaşanan iş stresi üzerindeki etkilerine ilişkin bir araştırma yürütülmüştür. Nepotizm, favorizm ve kronizmin, hem ekonomik hem kültürel hem de eğitsel nedenleri ile sonuçları olduğu saptanmıştır. Dahası, bu türden uygulamaların ve eğilimlerin, işyerinde yaşanan stresi ve sonrasında bu stresin neden olduğu, işi bırakma eğilimi ile mesleki tatminsizlik duygusunu artırdığı da belirlenmiştir. Bu üç farklı kayırmacılık türünden, akraba kayırmacılığının, iş stresi üzerinde en olumsuz etkiyi yaptığı tespit edilmiştir. Bu pratiklerin hepsi de, gerek yeni çalışanlar gerekse eski/deneyimli bankacılar açısından olumsuz etkiler yaratmaktadır. Örneğin, yeni işe alınacaklar için verilen iş ilanları, mülakatlar, oryantasyon ve eğitim seansları gibi etkenler sektör için birer maliyettir. Öte yandan, deneyimli bankacılar örneğinde ise, uzman personel kaybı, sadık müşteri kaybı, verilen hizmetin kötüleşmesi, donanımlı yeni çalışan bulma zorluğu gibi sıkıntılar baş gösterebilmektedir (Araslı ve Tümer, 2008).

Nepotizm, kronizm ve favorizm, karar sürecine ve uygulamalara kolayca sızabilmekte ve bunları manipüle edebilmektedir. Küçük ülkelerde, performansı ve güvenilirliği iyileştirmek, kapsamlı ve iyi yönetilen bir kurumsal reform gerektirmektedir. Böylesi bir reform ise, örgütlerin potansiyelini, gelişim hedeflerine doğru yöneltmesi anlamına gelmektedir. İşte böyle bir yönelim de, ancak, profesyonel, etik ve alanında güçlü bir personelle gerçekleştirilebilecektir (Araslı ve Tümer, 2008).

Toplumumuzda rastlanan ve sıklıkla dile getirilen sendika ağaları, nepotizmin ve patronajın somut örnekleridir. Patronaj ve nepotizm toplumsal yapımızdaki yerini korumaktadır. Patronaj ve nepotizm demokratikleşmeyi, kentlileşmeyi ve sivil toplum örgütlerinin gelişmesini engellemektedir. "Bütün bu olumsuz yapılanmalardan kurtulmak ancak, toplumda "demokrasi kültürünü" aile, okul, işyeri, medya çerçevesinde eğitimle, sosyalleşme süreciyle bireylere kazandırılarak sağlanabilir" (Bayhan, 2002, s. 12).

Söz konusu kayırmacı tutumların, örgütler üzerindeki etkisini en aza indirmek için, bu tutumların önünü kesecek kuralların, yönetmeliklerin, tüzüklerin ve pratiklerin, devlet eliyle hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu düzenlemelerin başında, fiziksel ortamın, iş yükünün, görev gerekliliklerinin, çalışma programlarının iyileştirilmesi ve iş stresinin profesyonel yardımla ya kaldırılması ya da çalışanlar üzerinde eşit şekilde dağıtılması gibi önlemler yer almaktadır. Yine, özellikle çalışanlar üzerindeki stresin nasıl azaltılacağı, verimli bir iş ortamının nasıl yaratılacağı ve çalışanlar üzerinde adil bir iş ortamı psikolojisinin nasıl oluşturulacağı konularında, yöneticilere yönelik eğitim programları düzenlenebilir. Bunun yanında, çalışanların iş streslerini kendi başlarına tanımlayabilmeleri, çözebilmeleri ve etkili biçimde yönetebilmeleri için de seminerler gerçekleştirilebilir (Araslı ve Tümer, 2008).

2.6.4. Okul Yönetiminde Kayırmacılık

Okul yönetiminde kayırmacılık, okul yöneticisinin çeşitli nedenlerle (sendika üyeliği, siyasi görüş, hemşehricilik, aynı okuldan mezun olmak, akrabalık bağı, cinsellik vb.) okul içindeki kişi veya kişileri yasalara aykırı olarak koruması, desteklemesi, kollaması ve diğer çalışanlara tanımadığı olanakları sunması olarak tanımlanabilir (Meriç, 2012). Kayırmacılık, okul müdürleri tarafından uygulanan mikro-politikaların bir boyutudur (Pounder ve Blase, 1988). Öğretmen düşünüş biçimini ve davranışlarını etkileyen verimsiz idareci davranışlarından biri de kayırmacı tutumlardır. Müdür pozisyonu etki bakımından, müdürü okul içerisinde merkezi noktaya taşır. Müdürün uygulamalarını anlamak ve onunla baş edebilmek de öğretmenlerin zihnini kurcalayan en önemli konudur (Spaulding, 1997).

Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin 14. maddesinde kamu görevlilerinin; akraba, eş, dost ve hemşehri kayırmacılığı, siyasal kayırmacılık veya herhangi bir nedenle ayrımcılık veya kayırmacılık yapamayacakları hükmü bulunmaktadır (T.C. Resmi Gazete, 2005, 25785). Kayırmacılık, yöneticilerin kaçınması gereken etik dışı bir uygulamadır (Aydın, 2002, s. 235). Okullarda daha çok enformel ilişkiler hakimdir. Okul müdürü dostluğa, karşılıklı güvene ve herkesin zevkle çalışabileceği bir iklime sahip okulu oluşturmalıdır. Okul yöneticisi, eylem ve davranışları, bireysel ve mesleki nitelikleri ile okulun paydaşları için iyi bir model olmalıdır (Şişman, 2012, s. 91). Örgüt içinde, adam kayırmacılık yapmamak, herkese adaletli davranmak, hak yememek; çalışanların mutluluğunu ve esenliğini dikkate alan, çalışanlarını destekleyici bir örgütte ya da yönetimde bulunması gereken özelliklerdir (Özdemir, 2010, s.134). Okullarda etik ilkelerin ihlali ve kayırmacı uygulamalar örgütsel

adalet algısını zedelemektedir (Polat ve Kazak, 2014). Sezgin (2012, s. 148)'e göre, okul yöneticilerinin etik duyarlılığı yüksek, etik değerlere önem veren ve davranışlarını bu değerlere göre şekillendiren liderler olmaları beklenmektedir. Okul yöneticileri kendileri etik davranışlar göstererek tüm çalışanlara model oldukları takdirde, etik bir okul kültürü oluşturabilirler (Sezgin, 2012, s. 148). Bursalıoğlu (2012, s. 44), okul yöneticilerinin bir model görevi de görmekte olduklarına işaret ederek, bütün uygulamalarında şeffaf, adil, objektif olmaları gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticisinin olaylara objektif olarak bakabilmesi, uygulamalarında şeffaf ve adil olması, onu güçlendirir, saygınlığını artırır. Ülkemizde öğretmenlerin statüsünün azalma sebeplerinden biri de, "yönetime politikanın girmesi sonucunda, öğretmenin problemini yöneticiden çok politikacıya götürmesi ve karşılığında mesleksi bağımsızlığından özverilik zorunda kalmasıdır" (Bursalıoğlu, 2012, s. 44). Bu anlamda okul yöneticileri sistemden kaynaklanan, bürokrasi, siyasal baskı ve atamalar ile çok fazla oynanması gibi konulardan rahatsızlık duymaktadır (Turan vd., 2012).

Okullarda yaşanan kayırmacılık uygulamalarına ilişkin olarak yurtiçi ve yurtdışında yapılmış az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Aydoğan, 2009; Erdem ve Meriç, 2012; Meriç, 2012; Polat ve Kazak, 2014; Pounder ve Blase, 1988; Spaulding, 1997).

Meriç ve Erdem (2013, s. 485-489), yaptıkları "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yönetiminde Kayırmacılık" adlı araştırmada, okul yöneticilerinin uygulamalarında "nadiren" düzeyinde kayırmacılık yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler okul yöneticilerinin en çok "Öğretmenlerin derse zamanında veya geç girip çıkmalarında" ikinci olarak "Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında" ve üçüncü olarak da "Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde" "nadiren" düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okulda öğretmen sayısı arttıkça okul müdürlerinin de adil olmayan ve kayırmacı davranışları da artmaktadır. Bu durumun koordinasyon ve sağlıklı iletişimin kalabalık okullarda sağlanmasındaki zorluktan kaynaklandığı söylenebilir.

ABD'nin bir güneydoğu eyaletinde yapılan araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin; sözleşmeli öğretmen bulma, terfi, atama ve göreve son verme, gelişim programlarına katılma, okul politikalarına ve kurallarına uyma, görev ve sorumluluk yükü, kaynakların bölüşümü, değerlendirme, harcama bilgisi, saygı ve ödül konularında kayırmacı eylemlerde bulduklarını belirtmişlerdir (Pounder ve Blase, 1988).

Aydoğan (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ekonomik fayda sağlayacakları etkinliklere öğretmen seçiminde, öğretmen planlarının denetlenmesinde, okul içerisindeki materyallerin dağıtımında ve kullanımında, öğretmenlere sicil puanı verilmesinde, öğretmenlerin sınıf-içi performanslarının gözlemlenmesinde, sınıf içerisinde ve dışarısında dikkat edilmesi gereken hususlardaki eksikliklerin ve hataların tespitinde, öğretmenlerin ders dağılımında ve öğretmenlerin haftalık nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında kayırmacılık yapıldığına ilişkin öğretmen hemfikirliğinin göz ardı edilmeyecek bir durum olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin, bu konulara daha duyarlı oldukları da görülmüştür. Bu anlamda okul yöneticilerinin, okul içerisindeki uygulamalarında akrabalarına, arkadaşlarına, hemşerilerine ve aynı politik görüşü savunan diğer kişilere karşı kayırmacılık yaptığını söylemek mümkündür (Aydoğan, 2009).

Spaulding (1997, s. 45) tarafından ABD'de yapılan nitel bir araştırmaya katılan öğretmenlere göre, kayırmacı davranışlar, gerek kendileri gerekse öğretim süreci üzerinde son derece olumsuz etkiler yapmaktadır. Öğretmenler, bazı müdürlerin, “kesinlikle kayırdıkları kişiler” olduğunu ve bu kişilerin, özel muamele gördüklerini düşünmektedirler. Bu ayrıcalıklı kişiler, okul gezilerinde öncelikli olarak yer almakta, diğerlerine göre daha az ders yükü ile karşılaşmakta ve okul içerisindeki harcamalardan da daha fazla faydalanmaktadır. Öğretmenler, kayırmacılık ile ilgili çok sayıda örnek sunabilmektedirler. Bu örneklerden bir tanesi aşağıdadır (Spaulding, 1997, s. 45):

Geçen yıl, okul için bir arazi aracı satın alındı ve hiçbirimiz böyle bir harcamanın neden gerekli olduğunu anlayamadık. Pek çok öğretmen ve veli, böylesi bir harcamayı sorgulamaya başlayınca, kendilerine, aracın parasının okulun ücretli otopark hizmetinden karşılandığı söylenmiştir. Konu hızlı bir şekilde geçiştirilmiş ve okulun böylesi bir arazi aracına neden ihtiyaç duyduğu ve de nasıl alındığı gizemini korumuştur.

Pounder ve Blase (1988)'e göre, okul yöneticileri tarafından yapılan kayırmacılık, kendilerini diğerlerinden koruma veya diğer bireyleri kontrol etme kaygısından kaynaklanmaktadır. Okul yöneticilerinin bu türden kaygılar taşımalarının; müdürün sorumlu olduğu bazı önemli kişilerin pozisyonu ve gücü, belirli ödüllere ve terfilerle yakından ilgilenme, münakaşadan ve utanç duruma düşmekten kaçınma, örnek olma dürtüsü, arkadaşlık ve diğer ilişkiler gibi etkenler tarafından tetiklenmektedir (Pounder ve Blase, 1988). Ülkemizde de okul müdürlerine, amirlerinden, sendika ve siyasi parti mensuplarından; öğrencilere ilişkin sınıf değiştirme, mesleki açıdan iyi olarak tanınan bir öğretmenin sınıfına verilmesi, notunun yükseltilmesi, kayıt gibi konularda rica ve emirler

gelmektedir. Okul müdürlerinin bu tür rica ve emirlerden rahatsız olsalar bile, büyük oranda yerine getirdikleri söylenebilir.

Toplumsal açık bir sistem olan okul, çok değişik baskı grupları tarafından etkilenmek istenmektedir. Okul yönetiminde rol oynayan iç ve dış öğeler aynı zamanda baskı unsurlardır (Özcan, 2014). İç öğeler okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan yönetici, öğretmen, öğrenci, memur, yardımcı personel gibi öğelerdir. Dış öğeler ise okulun yapısında yer almamakla birlikte, okulu etkileyen ve yönetiminde rol oynayan veliler, baskı grupları, bakanlık merkez örgütü gibi öğelerdir (Bursalıoğlu, 2012, s. 39). Okul müdürleri, son derece hassas ve kaygıya açık bir pozisyonda bulunmaktadır. Bir başka anlatımla, pek çok değişkeni dikkate almak, farklı kaynaklardan gelen sorunlarla baş edebilmek ve farklı güç dengelerini göz önünde bulundurmamak durumundadır. Müdürler yaşadıkları bu sıkıntılı durumları kısmen de olsa kayırmacılık (Bazı yakınlıklar kurarak okul içerisinde iş yapıcı ve karşılıklı bağlılık oluşturucu ortam yaratmaya çalışmak, günlük kararlar ile idari uygulamalar arasında taraf olmak gibi) yapmak suretiyle aşma eğilimi taşımaktadırlar. (Pounder ve Blase, 1988). Bir müdürün sahip olduğu rolün korunmasızlığı/kırılganlığı, büyük ölçüde “ortadaki/arada kalan kadın/erkek” sendromunun bir fonksiyonudur (Lipham ve Hoeh, 1974'den aktaran Pounder ve Blase, 1988, s. 4). Müdürler, pek çok kamu otoritesine (örneğin; milli eğitim müdürleri, ebeveynler, toplumun bazı üyeleri, öğretmenler ve hatta öğrenciler) karşı sorumludurlar. Bu farklı referans grupları, çoğunlukla, müdüre ilişkin beklentileri konusunda birbirleriyle çelişebilmekte ve müdürü zorlayıcı bir duruma sokabilmektedirler. Dahası, müdürler genellikle, diğer çalışanlardan izole bir biçimde yalnız adam olarak pozisyon almakta ve gerek kendisinden aşağıdaki gerekse yukarıdaki güçlerden korunma içgüdüleriyle hareket etmektedir (Pounder ve Blase, 1988).

Bu işi başaranlar, mesleklerini sıra dışı biçimde başarılı yürütmektedirler; çünkü hiç kimse, çok farklı çıkarları ve beklentileri olan bireyleri, aynı anda memnun etme yetisine sahip değildir; bunun yerine, bulunduğu konumda kalacak yeterlilikte iş çıkarmak en iyisi olacaktır (Wolcott, 1973'den aktaran Pounder ve Blase, 1988, s. 4).

Okul yöneticisi, bir geminin dalgalı denizde gitmesi gibi baskı gruplarının baskısı altında çalışmaktadır (Bursalıoğlu, 2012, s. 53). Okul yöneticileri baskı gruplarının beklenti ve baskılarını en aza indirebilmek için tarafsız, hesap verebilir, yasa ve yönetmeliklere bağlı, genel ve meslek etiği ilkelerini gözeterek yönetim yaklaşımını benimseyerek hareket etmelidirler (Özcan, 2014).

Müdür tarafından sergilenen kayırmacı tutumlar, öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yaratmakta ve bu etkiler de, öğretmen yabancılaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı yabancılaşma duygusu, gerek eğitsel işlerde gerekse eğitsel hedef ve amaçlarda dramatik sonuçlara sebebiyet vermektedir (Pounder ve Blase, 1988). Örneğin; bir okul müdürünün, okulunda görev yapan öğretmenlerden bir veya birkaçının ders programını onların isteklerine göre hazırladığını, diğer öğretmenlerin taleplerini ise önemsemediğini düşünelim. Pounder ve Blase (1988)'e göre, böylesi bir kayırmacılığın ardından, öğretmenler arasında yabancılaşma durumunun ortaya çıkması hiç de şaşırtıcı olmayacaktır. Bu durum morali bozulan öğretmenlerin sınıf içinde yapacakları ders etkinliklerine dolayısıyla öğrenciye de yansıtacaktır. Bu nedenlerden ötürü, okullarda yaşanan bu ve diğer türden kayırmacı tutumlar, hem belirli bir yabancılaşmaya yol açmakta hem de örgütsel ve eğitsel etkililiği/verimliliği azaltmaktadır (Pounder ve Blase, 1988). Okul müdürleri tarafından sergilenen kayırmacı tutumlar öğretmenlerin; motivasyonlarını ve mesleki tatminlerini yok etmekte, mesleki gelişim ve ilerleme olanaklarını son derece sınırlandırmakta, kontrol edildikleri duygusuna kapılmalarına yol açmakta, sınıfa girmeden önce yaptıkları hazırlıkları anlamsızlaştırdığını düşünmelerine sebep olmakta, müfredat dışı etkinliklere katılım istek ve zamanlarını azaltmakta, rutin okul görevleri ile sorumluluklardan uzaklaştırmaktadır. Kısacası, kayırmacı tutumlar öğretmenlere gerek bireysel gerekse mesleki anlamda, olumsuz etkiler üretmekte, çalışma şevklerini kırmakta, güven duygusunu zedelemekte ve okul iklimi açısından üretken olmayan bir durum oluşturmaktadır (Spaulding, 1997). Okul müdürleri tarafından sergilenen kayırmacı tutumlara karşı öğretmenler duygusal olarak öfke duymakta, depresif bir ruh haline bürünmekte, kaygı duymakta veya boyun eğip itiraz etmeden rıza gösterebilmektedirler. Öğretmenler kendilerine misilleme yapılma korkusundan dolayı tüm bu duygu durumlarına rağmen, okul içerisindeki kayırmacılığın kaçınılmaz bir şey olduğunu ve buna boyun eğmekten başka çare olmadığını da düşünebilmektedirler. Bu yüzden de, taşıdıkları memnuniyetsizlik duygularıyla, müdürün karşısına nadiren çıkmaktadırlar (Pounder ve Blase, 1988).

Polat ve Kazak (2014), okul yönetiminde kayırmacılığın okul yöneticilerini üstlerine karşı zor durumda (üstler tarafından kayırmacılığa zorlayan durumlar) kaldıklarında onları koruyan, astlarına karşı ise kayırmacı uygulamalar gösterdiklerinde onları sorumlu tutan nitelikte hukuk kuralları yoluyla yaptırımlar uygulanarak, hizmetiçi eğitim yoluyla okul yöneticisi ve eğitim personeline duyarlılık kazandırılarak, kurum içi bilgi edinme

yollarının açık tutulması ve şeffaflık, açıklık, hesap verebilirlik ilkelerinin kurumsallaşması ile önlenebileceğini ileri sürmüştür.

Okul müdürlerinin kayırmacılık tutumları, tartışmasız tüm eğitsel örgütlerin karmaşık bir gerçeğidir ve ortadan kalkması pek olası görünmemektedir. Hatta bazıları, kayırmacı tutum ve davranışların, örgüt içerisindeki kimi gerekli fonksiyonları yerine getirdiğini düşünmektedir. Öte yandan, şu kesinlikle bir gerçektir ki, kayırmacı eylemler, okulun potansiyel kaynaklarının, gücünün ve öğretmen performansının altını oyan çok önemli bir politik olgudur. Eğer okullar, eğitsel ve örgütsel hedeflerine ulaşmak istiyorlarsa, sahip olduğu insan kaynağının; değer verilmesi, korunması ve geliştirilmesi gereken bir araç olduğunu fark etmek zorundadır. Her ne kadar, kayırmacılık, okullarımızın politik bir gerçeği olsa da, müdürler tarafından sergilenen kayırmacı tutumlar ile bunların, öğretmenler üzerinde yarattığı etkilerin anlaşılması, görülme olasılığı yüksek ciddi işlevsizlik sonuçlarının da azaltılmasını sağlayacaktır (Pounder ve Blase, 1988).

2.7. Öz Yeterlik

2.7.1. Meslek Olarak Öğretmenlik

Öğretmen, okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 2012, s. 42). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu Kanun'da öğretmenlik mesleğine hazırlığın; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanacağı belirtilmiştir. Ayrıca aynı Kanun'da, öğretmenlik mesleğinin adaylık döneminden sonra; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrıldığı, adaylık dönemini başarıyla tamamlayanların mesleğe öğretmen olarak atanacakları hükmü bulunmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Özdemir, Yalın ve Sezgin (2006, s. 47); öğretmenliğin toplum tarafından meslek olarak kabul gören meslekler arasında bulunduğu işaret etmiştir. Bursalıoğlu (2012, s. 42)'na göre; bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçüleri koymasıyla başlamaktadır. Öğretmenler, mesleklerine devletin karışmasının artması sonucunda; meslekten ziyade devlete bağlı bir uzman grubu durumuna girmektedirler. Öğretmenlerin meslek üyesi olarak kalabilmeleri, ancak o mesleğin değer sistemine göre davranışları ile mümkündür. Çünkü eğitim sosyal bir girişim olduğundan, mesleğin topluma hizmet etmesi, toplumun da mesleği koruması etkileşiminde bir anlaşma

olmalıdır. Sosyal, ekonomik ve psikolojik etkenler öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde rol oynamaktadır. Öğretmenin meslekteki başarısına, mesleğin seçim sebebi kadar; öğretmenin sosyal sınıfı, kişiliği ve çalıştığı okuldaki çeşitli öğeler etki yapmaktadır (Bursalıoğlu, 2012, s. 42).

Hizmet koşulları bakımından öğretmenlik mesleği, diğer profesyonel meslek mensuplarına göre izafi olarak daha dezavantajlıdır. Öğretmenlerin çalışma koşullarını; kalabalık okul ve sınıflar, köylerde çalışma, bazı temel ihtiyaçların bile karşılanmaması, bir çok okulda öğretmenler için çalışma mekanı, kütüphane ve yeterli araç-gereç bulunmaması olumsuz olarak etkilemektedir (Özdemir vd., 2006, s. 47).

Öğretmenlerin okula ve çevreye ilişkin bir takım rolleri bulunmaktadır. Öğretmenin sosyolojik bir yabancı gibi yaşaması, çevre kalkınması eylemlerine katılması, sosyal bir devrimci olarak kendisini kamu hizmetine adanması ve ahlak ölçülerini koruması çevreye ilişkin rolleridir. Bilgi yayıcılık, disiplinlilik, yargıcılık ve sırdaşlık öğretmenin okula ilişkin rolleridir. Öğretmen çevresindeki yetişkinlerle olan ilişkilerinde ise, bazen lider, bazen lideri izleyen grup üyesi rolünü oynamaktadır. Öğretmenin liderlik ile disiplinlilik, çevre kalkınmacılığı ile sosyolojik yabancılaşma, tarafsız kamu hizmeti ile sosyal devrimcilik rollerinin zaman zaman birbiri ile çatışması kaçınılmazdır (Bursalıoğlu, 2012, s. 43).

Öğretmenin sosyal sınıfına, çalıştığı çevreye, sosyal ilişkilerinin çeşit ve derecesine, çevre kalkınmasına katılma çabalarına göre statüsü değişmektedir. Öğretmenler genellikle orta sınıftan geldiklerinden dolayı, bu sınıfın değer ve davranışlarını göstermektedirler. Ülkemizde öğretmenin rolü gittikçe artmakta fakat statüsü çeşitli nedenlerle azalmaktadır. Bunlar; meslek ile devletin kasıtlı fakat gereksiz sürtüşmesi, yönetime politikanın girmesi sonucunda öğretmenin problemini yöneticiden çok politikacıya götürmesi ve karşılığında mesleksi bağımsızlığından ödün vermek zorunda kalması, kitle iletişiminin eğitici ve öğretici görevinin öğretmenin öğretim kapsam ve yöntemleri konusundaki egemenliğini azaltması (Bursalıoğlu, 2012, s. 43-45), ücret düşüklüğü, öğretmen açısından dolayı her yüksek okul mezununa öğretmenlik yolunun açılması, özellikle sınıf öğretmenliğinin bayan mesleği olma eğilimi, toplumdaki kadın statüsüne paralel olarak öğretmenlik mesleğinin de statüsünün olumsuz olarak etkilenmesidir (Özdemir vd., 2006, s. 47-48).

Öğrenme, öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelen ve öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur. Öğretmenin görevi, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişi olarak; çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak (Fidan ve Erden, t.y., s. 60),

öğrenciye deneyimini doğrudan yaşatarak kazandırmak, grup çalışmasını yerleştirmek ve asıl anlatılmak istenen kavramları algılamasını sağlamaktır (Demirel ve Kaya, 2003, s. 246).

Mesleki açıdan iyi bir öğretmenin; hem konu alanının uzmanı hem de bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmasına yardımcı olacak öğretmenlik bilgisini mesleki eğitimi sırasında kazanmış olması gerekir. Bunlardan başka; hoşgörü, sabır, açık fikirlilik, kendini ifade edebilme yeteneği, iyi bir dinleyici olma, problem çözme gücü gibi özellikler öğretmenlik mesleğinde önemli rol oynamaktadır (Fidan ve Erden, t.y., s. 60). Aynı zamanda iyi bir öğretmen olma, eğitim öğretimde başarıdan zevk alma, stres dolu okul ortamına karşı dayanıklı olma, hem okul içinde hem de okul dışında başkalarıyla iletişim kurabilme, eğitim sorunlarını çözebilme, güç eğitim koşullarının yerine getirilmesinde öğrencilere ve anne-babalarına önerilerde bulunma, sorumlu ve tutarlı olma, meslek hakkında düşünme, sürekli olarak kendini mükemmel yapma, yansıtıcı bir eğitimci olma ve iyi bir öğretmen olma arzusunu taşımak demektir (Demirel ve Kaya, 2003, s. 245- 246). Demirel ve Kaya (2003, s. 245), eğitimde beklenen sonucun alınmasının, eğitim ve öğretimde hedeflerin iyi belirlenmesi, dersin içeriğinin işlevsel seçilip organize edilmesiyle değil; o hedefler ve kavrayışlara sahip iyi öğretmenler eliyle yürütülmesiyle mümkün olacağını vurgulamıştır.

Öğretmenin öğretme görevinden başka; idare ve yönetim, mesleki/konu alanı uzmanlığı ve öğrenci danışmanlığı görevleri de bulunmaktadır. İdare ve yönetim görevi; öğretme görevini tamamlayan öğretmenin bir eğitim programını planlama, yönetme ve yürütme sürecine katılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmen; okulun eğitim-öğretim etkinliklerini diğer öğretmenler ve yöneticilerle işbirliği yaparak planlamakta, uygulamakta, öğretim ortamlarının ve öğretim gereçlerinin planlanmasını, düzenlenmesini ve korunmasını gerçekleştirmektedir. Mesleki/konu alanı uzmanlık görevi, bir öğretmenin öğreteceği konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilerin kaynağı olmasından kaynaklanmaktadır. Etkili öğretmenin alanına hakim, alanının perspektifini kazanmış, alanındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalamış olması gerekir. Bunların tersi bir durumda öğretmenin etkili olması mümkün değildir. Öğrenci danışmanlık görevi, öğretmenlerin çeşitli öğrenci sorunlarıyla karşılaşmalarından kaynaklanmaktadır. Bazı durumlarda öğretmenin öğrencisine arkadaşça davranması, ailenin yerini alması gerekebilir. Öğretmen, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenip her öğrencinin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeye ve geliştirmeye çalışmalı; kariyerler/meslekler ile ilgili endişeleri olan öğrencilere rehberlik etmelidir (Özdemir vd., 2006, s. 80-82).

Girgin (2015, s. 35)'e göre öğretmenlik eğitiminden geçmek, bu alanda bilgi sahibi olmak ve donanımlı olmak önemli olmakla beraber tek başına yeterli değildir. Okul ve sınıf gerçekliği içinde kazanılan deneyim değişen nesillere bağlı olarak her yeni öğrenciyle, her yeni sınıfla birlikte geçerliliğini yitirebilir; yeni öğrenci gruplarında ve okullarda işlevsizleşebilir. Öğretmenin sadece bilgi olarak değil; yeni durumları kavrama, sorunlara çözüm bulabilme becerisi olarak da yenilenmesi, gelişmesi gerekir (Girgin, 2015, s. 35). Öğretmen olmak demek, topluma karşı genç neslin eğitim sorumluluğunu kabul etmek demektir (Demirel ve Kaya, 2003, s. 245).

2.7.2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal-bilişsel kuram ile ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik sosyal-bilişsel kuramın temel yapı taşlarından olan karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayanmaktadır. Karşılıklı belirleyicilik ilkesinde, kişisel faktörlerin, içinde bulunulan çevrenin ve kişinin sergilediği davranışların karşılıklı olarak birbirini etkileyerek bireyin bir sonraki davranışını belirlediği varsayılmaktadır. Öz yeterlik, karşılıklı belirleyicilik ilkesinin işleyişinde anahtar role sahip kişisel faktörlerden biridir (Sakız, 2013).

Bandura (1986, s. 391) öz yeterliği, belirlenen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylem planını düzenlemek ve uygulamak üzere insanların kapasitelerinin neticesi olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile öz yeterlik, kişinin bireysel yeterliklerine ve potansiyeline olan inancıdır (Sakız, 2013). Kurt (2009, s. 19), öz yeterlik inancının, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak ifade edildiğini belirtmektedir. Bu nedenle yeterlik neticeleri, bir kişinin yeteneklerinin becerilerinin genel neticesi olmasa da bir kişinin sahip olduğu beceri ve kabiliyet ile neler yapabildiğinin neticesidir. Başka bir ifade ile, özyeterlik, yetenekli olmanın karşılığı değildir. Öz yeterlik kavramı, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesidir (Aşkar ve Umay, 2001). Bu nedenle öz yeterlik sık sık üstünlük beklentileri ve öz hissedilen yeterliğin bir ölçüsü olarak belirtilmiştir (Caprara, Barbaranelli, Patrizia, Steca ve Malone, 2006). Bireysel öz yeterliğin içeriğe ve konuya özel olduğu anlaşılmıştır ve bu yüzden bireylerin çeşitli durumlarda, farklı görevlerle alakalı birçok öz yeterlik algıları olabilir (Tschannen-Moran, A. W. Hoy ve W. K. Hoy, 1998). Öz yeterlik kavramı, insan davranışını ve tahmini sonuçlarını anlayıp öngörüle bulduğundan önemli bir ölçüm olarak çok fazla dikkat çekmiştir (Nir ve Kranot, 2006).

Öz yeterlik, olumlu bir duygusal deneyimdir. Örneğin; ilk kez kayak yaparken düşmemeye çalışmak, zor bir matematik sorusunu kendi başınıza çözmeye çalışmak veya arabanızı tamir etmek gibi son derece eğlendirici olabilmektedir. Bu öz yeterlilik duygusu, diğer sorunlarla da ilgilenme ve onları çözmeye isteği yaratabilmekte, daha zorlu kayak pistlerinde kayak yapma arzusuna yol açabilmekte ve diğer tamir işlerine de yöneltebilmektedir (Eggen ve Kauchak, 1997, s. 164).

Öz yeterliği düşük olan kişi, bir durumla baş etmeye yeterli becerilere sahip olsa bile, söz konusu becerilerini harekete geçiremeyecektir. Öz yeterlik kavramı, bir fiilin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi unsurları içerir. Kişisel gelişim ve becerilerin çeşitlenmesini, başarı ve iyilik halinin oluşmasını güçlü bir öz yeterlik sağlar. Daha önce yaşanan başarılı deneyimler, model olarak alınan, kişisel olarak benzer özellikleri taşıyan diğer insanların başarı örnekleri, çevreden gelen olumlu geribildirimler ve olumlu duygu durum öz yeterlik inancını besleyen kaynaklardır. Kişinin giriştiği eylem başarısızlıkla sonuçlandığında, öz yeterliği yüksek olan bir kişi, bu başarısızlığı kendi eksikliğine değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağlar (Yıldırım ve İlhan, 2010). Albert Bandura'nın, öz yeterlik algısının; bireyin a) aktivitelerinin seçimini, b) zorluklar karşısındaki sebatını c) gayretinin düzeyini ve d) performansını etkilediği konusundaki görüşü bir çok araştırmaya konu olmuştur ve olmaktadır. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz yeterlik inancı yüksek olan kişilerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Araştırmalar düşük öz yeterliğe sahip bireylerin sınırlı tutkularının olduğunu ve başarmaya çalıştıkları görevlerle ilgili az sorumluluk sahibi olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, yüksek öz yeterliğe sahip olan insanlar karmaşık ve zor görevlere yönelmekte, motive olmuş bir halde oldukça zorlayıcı ve sorumlu oldukları yenilikçi hedeflere başlamakta daha meyilli olmaktadır (Allinder, 1994; Guskey, 1984; Smylie, 1988'den aktaran Nir ve Kranot, 2006). Yüksek öz yeterliğe sahip insanlar daha çok başarı elde ederler, baskı ve streslerle daha iyi başa çıkarlar. (Greenwood, Olejnik ve Parkay, 1990'dan aktaran Nir ve Kranot, 2006). Bu açıdan bakıldığında, öz yeterlik inancı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli kişisel özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

Öz yeterlik inançları, insanların hedeflerinin peşinde önemli çabalar sarf ettiği ve hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde bazı kontrolleri ele aldığı düşünce kalıplarını, duyguları ve eylemleri etkilemektedir (Bandura, 1993). Bireyin başarıları yalnızca nitelik ve kabiliyetleri değil, aynı zamanda belirli bir eylemi başarılı bir şekilde uygulamak için yeteneğine olan kişisel bir inancı da gerektirmektedir. Bu durumda öz yeterlik bir bireyin imkanı ve gerçek performansı arasındaki hafifletici bir unsurdur ve kişisel amaçların başarısı yolunda bireyin imkanlarına yönelen bir uyarıcıdır (Bandura, 1997, s. 37). Kişilerin performansları üzerinde yeterlik algıları yüksek düzeyde etkili olmaktadır. Ancak çalışanların yeterlik algıları olumlu olsa bile, iş ortamında onları etkileyen olumsuz koşullar, performanslarını olumsuz etkileyebilmekte yani düşürebilmektedir. Başka bir ifade ile, yeterlik algısı yüksek bir çalışan, işini iyi yapmasının kendisine veya diğerlerine bir yararının olmayacağını/olmadığını düşünüyorsa veya sergilediği yüksek performans görmezden geliniyorsa zamanla performansı düşebilir. Bundan başka bireyin herhangi bir davranışa ilişkin olarak gerçekte ortaya koyduğu performans yetersiz olmasına rağmen, birey kendi performansını yeterli görüyor olabilir. Bu durumun tersi de söz konusu olabilir. Örneğin; performansı oldukça iyi olan bir çalışan, mükemmeliyetçi ve sürekli daha iyinin arayışında olmasından dolayı kendi performansını yeterli görmeyebilir (Kurt, 2012).

Öz yeterliğin, yeterliğin gerçek derecesinden ziyade öz algılamasına dayanan motive verici bir yapı olduğu, Tschannen-Moran vd. (2007) tarafından ifade edilmektedir. Kurt (2012), yeterlik yargılarının birey veya grup kapasitesine ilişkin inançlar olduğu ve bu değerlendirmelerin tam olarak doğru olmasının gerekli olmadığı (R. G. Goddard, Hoy, W. Goddard, 2004'den aktaran Kurt, 2012) görüşünün önemli bir ayrım olduğuna dikkat çekmiştir. Çünkü insanlar devamlı olarak kendi gerçek yeteneklerini yüksek veya düşük olarak değerlendirirler ve bu değerlendirmeler, kişinin gerçekleştirmek için seçtiği eylemleri ve harcadığı çabanın sonuçlarını etkileyebilir. Kişilerin kendi yeteneklerini düşük veya yüksek olarak değerlendirmesi, kişilerin sahip oldukları becerileri iyi kullanmalarını da etkileyebilir (Kurt, 2012).

İnsan davranışlarının gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olmalarından ziyade, kapasiteleri/yeterlikleri konusundaki inançlarına dayandığı bilgisi, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığı ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olmaktadır. Bir beceriye sahip olmakla onu farklı durum ve şartlarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır (Kurbanoglu, 2004).

Kişinin yeterlik algısını, gerçek kapasitesinden az bir miktarda yüksek görmesinin performans üzerinde en olumlu etkiye sahip bir durum olduğu ifade edilmektedir (Goddard vd., 2004'den aktaran Kurt, 2012). Kurt (2012) bu anlamda, kişinin performansı ile öz yeterliği arasında fark olsa bile, algılarının güçlendirilmesinin hiçbir sakıncasının olmadığı, ancak burada belirli bir dengenin sağlanmasının da gerekli olduğunu ifade etmiştir. Çünkü performansı yetersiz bir kişiye işini iyi yaptığının söylenmesi, kişi için teşvik edici olmaktan çok yanıltıcı bir geri bildirim olabilir (Kurt, 2012).

Öz yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu yeteneğin, daha önce yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan diğer unsurların bir bileşkesidir. Öz yeterlik inancı, kişinin eyleme başlayıp başlamayacağını, başlayan bir eylemin ise devam edip etmeyeceğini belirleyici güce sahiptir (Benzer, 2011). Bandura (1993, s. 144), güçlü bir öz yeterlik inancının kişinin başarı ve sağlığını geliştireceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, öz yeterlik inançları bireyin hayatında özel bir öneme sahiptir. Birey, bir işe başlamadan önce o işte yeterli olup olmayacağını düşünür ve bu düşüncesi de giriştiği eylemdeki performansını doğrudan etkiler (Zararsız, 2012). Kapasitesinin farkında olan birey bir işi başarabileceğinin veya o işin üstesinden gelebileceğinin de farkında olacaktır. Bireyin yeterliğiyle ilgili inançları, yapabileceklerinin neler olabileceği yönünde bireye güç verecek ve yapacağı çalışmalarda bireyi güdüleyecektir (Benzer, 2011). Bundan dolayı bireylerin, bir eyleme girişme ve başarıyla giriştiği eylemi sürdürebilmesi için öncelikle o eylem ile ilgili öz yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir (Zararsız, 2012).

2.7.3. Öğretmen Öz Yeterliği

Toplumların küreselleşen dünyadaki ağır rekabet ortamında varlıklarını koruyabilmeleri, gelişimlerini sürdürebilmeleri, iyi bir eğitim sisteminde yetiştirilmiş nitelikli bireyler ile mümkündür. "Öğretmenler de eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bir ülkede eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin başarısından ayrı düşünülemez. Çünkü eğitim sisteminin iyi işlemesi, uygun nitelik ve nicelikteki öğretmenlerin varlığına bağlıdır" (Özdemir, 2010, s. 130). Öğretmenlerin kendi öğretmenlik yeteneklerine inanmaları ve öğrencinin başarısını artırmaları, onların mesleklerinde ne kadar yeterli olduklarının bir işaretidir. Bu noktada öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları, başarılarını etkileyen en önemli kişisel etkidir (Bulduklu, 2014). Öğretmen öz yeterliği, öğretim sürecine yön verebildiğinden dolayı oldukça büyük önem taşımaktadır (Gamsız, 2013).

Skaalvik ve Skaalvik (2007) öğretmen öz yeterliğini, verilen eğitim hedeflerini elde etmek için gerekli olan aktiviteleri planlamak, düzenlemek ve uygulamak için öğretmenlerin kendi yetenekleri ile ilgili bireysel inançları olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin motive olamayan ve davranış sorunları yaşayan öğrenciler dâhil tüm öğrencilerin motive olmaları ve öğrenmelerinin etkisindeki algılarıdır. (Kelm ve Mcintosh, 2012). Öğrenci verimliliğine katkı sağlamak için öğretmenlerin yetenek algıları olarak da tanımlanan öğretmen öz yeterliği, öğrencilerde akademik başarı, motivasyon ve görevdeki davranışları gibi pek çok olumlu değişimler ile ilişkili olan önemli bir faktördür (Caprara vd., 2006). Öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, öğrencileriyle ilişkileriyle ilgili yeterlikleri ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğe olan inancı, öğretmenin öz yeterlik inancını oluşturmaktadır (Eker, 2014). Tschannen-Moran ve Hoy (2007)'e göre, öğretmenlerin öz yeterliği, etkisi büyük olan küçük bir fikirdir.

Bireylerin harekete geçmesinde ve davranışlarında oldukça etkili olan öz yeterlik kavramının, birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar içinde öğretmen öz yeterlik inancı dikkat çekicidir. Bunun nedeni ise, öğretmen öz yeterlik inançlarının ve bu inançları etkileyen faktörlerin eğitim alanında ve dolayısı ile bireylerin yetiştirilmesinde oldukça etkili olmasıdır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Öğretmen öz yeterliği ile ilgili olarak ilk araştırmalar RAND kurumu araştırmacıları tarafından, Rotter'in sosyal öğrenme teorisi temel alınarak, öğretmenlerin kendi hareketlerini kontrol edebileceklerine inanıp inanmadıklarını değerlendirmeleriyle başlamıştır. Öğretme davranışının önemli pekiştirenlerinin öğrenci motivasyonu ve performansı olduğu görülmüştür. Böylece, öz yeterlik seviyesi yüksek olan öğretmenlerin öğrenci başarı ve motivasyonunu kontrol edebildikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmaların ikinci kısmı ise, Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayandırılmıştır (Gençtürk ve Memiş, 2010). Bandura, 1977 yılında yayınladığı *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change* adlı makalesinde, verilen bir emekte istenilen performans düzeyini elde etmek için bireyin yeteneklerinin bir değerlendirmesi olarak öz yeterlik inancı kavramını tanıtmıştır. Bandura'ya göre, bireyin yeteneklerine olan inancı; davranışlarını, gösterilen çabayı ve başarısızlık durumlarında direnme gücünü etkileyen güçlü bir dürtüdür. Eğitim ortamına uyarlanan öz yeterlik kuramı, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının eylemleri ve gösterdikleri verimlilikler ile nasıl ilgili olduklarını incelemiştir. Sosyal bilişsel kurama göre, belirli öğrencilerin başarılı olabileceklerini düşünmeyen öğretmenler hazırlanma ve

eğitim verme konusunda daha az çaba harcarlar. Bazı yöntemlerin uygulanmasıyla öğrencilerin başarıya ulaşacağını bilseler bile karşılaştıkları ilk zorlukla hemen pes etmeye eğilimlidirler. z yeterlik inançları bu nedenle becerinin ya da beceriksizliğin inançlarını doğrulayarak kendi kendini gerçekleştiren olaylar olabilirler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). z yeterlik duygusuna sahip olma konusunda, kontrol algısı, son derece önemli bir bileşendir. Kontrol duygusu, insan motivasyonu ve kendini gerçekleştirme ile ilgili mevcut kuramlar için de elzem bir bileşendir (Woolfolk, 2004, s. 370). z yeterlik inançları eğitimin ilk zamanlarında sürekli değişim halindedir ve ortaya çıktığında ise değişime karşı dik ve dayanıklı olmaya eğilimli olmaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Bandura (1986, s. 399; 1997, s. 3), öz yeterliği etkileyen ve geliştiren dört kaynak ne srmuştr. Bunlar: Uzmanlık deneyimleri, temsili deneyimler, sözel ikna ve psikolojik uyarılardır. Uzmanlık deneyimleri, alan yazında performans başarıları (zdemir, 2010; Korkut ve Babaoğlan, 2012; Kurt, 2009), kişisel deneyim (Kurbanoglu, 2004) ve ustalık deneyimi (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013) olarak da adlandırılmaktadır. Öğretmenlerin z yeterlik inançlarının dört önemli kaynağından (uzmanlık deneyimleri, sözel ikna, temsili deneyimler ve psikolojik uyarılma) en gcls uzmanlık deneyimleridir. Eğer ğretmen gerçekleştirdiği eylemin sonucunda başarılı olduğunu algılasa, gelecekte gerçekleştireceği benzer eylemlerde de başarılı olacağı beklentisi ile hareket edecektir. Dolayısıyla z yeterlik inancı artacaktır. Bu durumun tersinde ise başarısız olacağı inancı ile hareket edecek ve öz yeterlik inancı azalacaktır. Temsili deneyimler amaçlanan hareketin başka biri tarafından uygulandığı deneyimlerdir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). İnsanlar kendi yetenekleri hakkında sadece doğrudan yaşantıları bilgi kaynağı olarak görmezler. z yeterlik inancı, model alma yoluyla kazanılan başkalarının yaşantılardan da etkilenir. Günlük yaşamda insanlar, benzer durumlardaki diğer insanlarla kendilerini karşılaştırarak, doğrudan yaşantı geçirmeye gerek kalmaksızın diğer insanları gözlemleyerek kendi yeteneklerini değerlendirirler (Kutlay 2012). Temsili deneyimler, bireysel deneyimlerden elde edilenler kadar etkili değildir. Ancak, sosyal modeller tarafından sağlanan başkalarının deneyimleri öz yeterlik algılarının oluşumunda ve güçlenmesinde etkili bir kaynaktır (Yıldırım, 2012). Sınırlı deneyimleri olan veya hiç deneyimi olmayan bireylerin, başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenme olasılığı bulunmaktadır (Korkut ve Babaoğlan, 2012). Bireyin kendisine model aldığı kişilerin, gerçekleştirdiği eylemde başarılı veya başarısız olması, kendisinin de başarılı veya başarısız olacağına ilişkin inancını güçlendirmektedir (zdemir, 2010). Sözel ikna; öğretmenin idareci, meslektaş, veli ve

genel olarak toplum üyeleri gibi öğretim bağlamında diğer önemli unsurlardan başarı beklentileri ve performansıyla ilgili olarak aldığı sözel etkileşimlerdir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Bu aşamada, sözel ikna yöntemini kullanan kişinin ikna ediciliğinin ve bu kişinin güvenilir olması büyük önem taşımaktadır (Kutlay, 2012). Tschannen-Moran ve Hoy (2007)'ın yaptıkları bir araştırmada; idareciler, meslektaşlar, veliler ve toplum üyelerinin kişiler arası bir desteği olarak tanımlanan sözel iknanın, deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından çok, aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artırdığı bulgusuna erişilmiştir. Deneyimli öğretmenler iş hayatlarında tipik yalnızlığa adapte olmuşlar ve yeterlik yargılarını diğer üç kaynaktan öğrenmişlerdir. Psikolojik ve duygusal uyarılma aynı zamanda yetenek ya da yetersizlik hissine eklenir. Başarılı bir ders öğretiminde, bir öğretmenin yaşadığı zevk ya da eğlence hissi yeterlik hissini arttırabilir. Ancak yüksek stres ve gerginlik dereceleri kontrolü kaybetme korkusundan dolayı düşük öz yeterlik inançları ile sonuçlanabilir. Mesleki tecrübenin daha az olduğu öğrenmenin ilk zamanlarında, daha büyük oranda etkili olacağı muhtemeldir. Mesleki deneyim birikimlerinin çoğalmasının ardından diğer üç kaynak daha az dikkat çekebilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Tschannen-Moran ve Hoy (2007), yaptıkları araştırmada mesleki deneyimlerin hem aday hem de kıdemli öğretmenlerin öz yeterlik algılarını artırdığı bulgusuna erişmiştir. Yararlanabileceği uzmanlık deneyimi az olan aday öğretmenler için öz yeterliklerini değerlendirmelerinde diğer kaynaklar (temsili deneyim, sözel ikna, psikolojik uyarılma) daha fazla rol oynamaktadır. Deneyimli öğretmenler ise, geçmişteki benzer eğitim deneyimlerinin hafıza ve yorumlarına daha fazla güvenmeye eğilimlidirler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Söz konusu çalışmada öğretmenlerin öz yeterliğine ilişkin olarak Bandura tarafından ortaya atılan dört kaynaktan iki tanesi, yöneticilerin sözel iknası ile uzmanlık deneyimleri incelenmiştir. Aday öğretmenlerin daha az mesleki deneyimleri olduğundan bunların öz yeterlik inançlarının oluşumunda, öz yeterliğin diğer kaynaklarının (başkalarının deneyimi, psikolojik uyarılar, sözel ikna) daha önemli bir rol oynayabileceği Tschannen-Moran ve Hoy (2007) tarafından ifade edilmiştir.

Öğretim görevinin analizine ve öğretim öz yeterliğine söz konusu dört bilgi kaynağı farklı yollardan katkıda bulunur. Örneğin, bir öğretim görevinin doğası hakkında bir öğretmen gözlemlenerek bilgi edinilebilir. Gözlemci modelle kendisini kıyaslayarak öğretim öz yeterliğine de katkı sağlayabilir. Uzmanlık deneyimleri, bireyin öğretmen olarak kendi yeterlikleri ve öğretim görevinin karmaşıklığı hakkında güçlü bir bilgi kaynağıdır. Öz yeterliğe ilişkin bu dört kaynağın her birinin farklı etkisi bilişsel süreçlere (neye hizmet

edildiğine, ne hatırlanıldığına ve öğretmenlerin deneyimlerinin her biri hakkında ne düşünüldüğüne) bağlıdır. Öğretmenler, öğretim deneyimlerini değerlendirdiklerinde başarılarını ve başarısızlıklarını ya kendileri dışındaki faktörlere bağlarlar ya da o görevde kendi kişisel etkilerinden kaynaklanan olumlu ve olumsuz durumları erdem ve sorumluluk sahibi bireyler olarak nesnel ve samimi bir şekilde değerlendirirler. Öğretmen öz yeterlik algısı, bir öğretmenin kendi yetenekleri ya da eksikleriyle ilgili hükmüdür (Derman, 2007).

Bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanabilen yeterlik, bütün örgütlerde çalışanlar için önem taşımakla birlikte, eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler açısından daha büyük önem taşımaktadır. Bu önem eğitim işinin doğasından ve işlediği hammaddesinin insan olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim örgütlerinin temel girdisi ve çıktısı insandır ve eğitilmiş insan bir ülkenin en değerli kaynağıdır. Bir ülkenin diğer kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesinin insan kaynağının iyi yetiştirilmesi ve geliştirilmesine bağlı oluşu eğitim örgütlerinde çalışanların özellikle de öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olmalarını önemli ve zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olarak yetiştirilmelerinin yanında, onların kendilerini ne ölçüde yeterli olarak gördükleri de üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu durum öğretmenlerin kendilerine güven duymalarının yanı sıra kendilerini tanıyarak değerlendirebilmeleri ile de ilişkilidir. Bu anlamda toplumun insan kaynağını biçimlendiren öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarını ve çabalarını etkilediğinden üzerinde durulması ve önem verilmesi gereken bir konudur. Kendisine güvenen ve objektif bir şekilde kendisini değerlendiren bir öğretmenin başarıya daha yakın olduğu düşünülebilir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Öğretmen öz yeterliği, etkili okulun ve etkili programın vazgeçilmezidir. Aynı zamanda öğretmen etkililiğinin bir göstergesi de öğretmen öz yeterliğidir. (Bitto ve Butler, 2010'dan aktaran Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012). Kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyon ve davranışlarını öz yeterlik inançları belirler. Dolayısıyla öz yeterlik algısının bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve seçme süreçleri üzerinde etkileri bulunmaktadır (Karahan ve Balat, 2011). Kurt (2012), öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğunu işaret ederek, bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğunu, diğer yandan öğretmenin de

kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına imkan sağlayabileceğini belirtmiştir (Kurt, 2012).

Öğretmen öz yeterliğinin iki boyutu bulunmaktadır. Bunlar özel öğretme yeterliği ve genel öğretme yeterliğidir. Özel öğretme yeterliği, bir öğretmenin öğrencideki performansı geliştirmek için kendi yetenek derecesini değerlendirmesidir (Kelm ve McIntosh, 2012). Başka bir ifade ile öğretmenin kendi öğretme yeteneğinin öğrenci gelişimine katkısı konusundaki inancıdır (Kurbanoglu, 2004). Genel öğretme yeterliği, öğrencilerin ev hayatı ve sosyal gruplar gibi dış etkenler ile mücadele ettiği sırada var olan performansını genel olarak bir öğretmenin geliştirip geliştiremeyeceği hakkındaki fikridir. Başka bir deyişle genel öğretme yeterliği fazla olan bir öğretmen, öğrencinin ev ortamı ya da sosyo-ekonomik durumunu göz önünde bulundurmadan öğrencilik performansını olumlu şekilde etkileyebileceğini düşünecektir (Kelm ve McIntosh, 2012). Kurbanoglu (2004), genel öğretme yeterliğinin, kişinin bir bütün halinde diğer öğretmenlerin ve eğitim sisteminin öğrenciye yardımcı olma kapasitesi hakkındaki inancı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen yeterliği, iki yeterlik alanını kapsamaktadır. Kişinin öğrettiği alandaki yeterliği ve kişisel öğretme becerisindeki (pedagoji) yeterliği. Kişinin öğrettiği alandaki yeterliği, öz yeterliğin konuya özel olduğu düşüncesini vurgulamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin birbirlerine açık olan öğrenci kaynak ve stratejilerinin, okuldaki çevrelerinin ve öğrenme yetenekleri ile motivasyonlarının önemini de içerebilir. Kişisel öğretme becerisindeki (pedagoji) yeterliği, bireylerin mevcut öğretme yeteneğinin yansıtmasını ve değerlendirmesini gerektirmektedir (Kelm ve McIntosh, 2012). Tschannen-Moran vd. (1998) zamanla ve deneyimle öğretmenlerin, öz yeterliğin nispeten değişmez bir hissini oluşturduklarını öne sürmektedir. Ancak yeni bir program ya da girişimin benimsenmesi gibi yeni bir zorluk, bir öğretmenin bu yeni görevin bağlamında öz yeterlik algısını yeniden değerlendirmesine neden olmaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998).

Öğretmen öz yeterliği, sınıftaki zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin profesyonel etkinlik ve hazırlık duygularının bir göstergesidir. Araştırmalar aynı zamanda okulda iş stresine karşı koruyucu bir unsur olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Öğrencilerin verimliliğinin öğretmen öz yeterliği ile olumlu şekilde ilişkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). RAND kurumu çalışmaları ve yakın geçmişteki araştırmalar, yüksek öz yeterlik hissine sahip öğretmenlerin öğrenciler üzerinde onları başarıya ulaştıran olumlu etkisini ortaya çıkarmıştır (Kelm ve McIntosh, 2012). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, öğrencilerin

üzerinde, okuldaki önemli süreçlerinde ve verimliliklerinde motivasyon ve başarı etkisi sağlamak için yetenekleriyle ilgili inançlarının ilişkisini ortaya çıkaran güçlü kanıtlar sunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Caprara vd. (2006), yaptığı araştırmada akademik başarının öğretmen öz yeterliğini etkilediği, akademik başarı ile öğretmen öz yeterliği arasındaki karşılıklı bir ilişkinin kanıtını sunmuştur. Bir öğretmenin, en zorlu öğrencilerin öğrenme süreçlerine bile yardımcı olabileceği hissi olan öğretim öz yeterliği, öğretmenlerin, öğrenci başarısı ile bağıntılı birkaç kişisel özelliklerinden bir tanesidir (Woolfolk, 2004, s. 370). Öğretmen öz yeterliği öğrenci motivasyonunu da etkilemektedir (Caprara vd., 2006). Öz yeterlik kuramı, yüksek seviyeli öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin, en zorlu öğrencilerle karşılaştıkları zamanlarda bile, sıkı ve etkili çalışmaktan geri kalmadıklarını; çünkü hem kendilerine hem de öğrencilerine olan inançlarını kaybetmediklerini öngörmektedir (Woolfolk, 2004, s. 370). Giderek artan deneysel kanıtlar, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğretimde uyguladığı çabalar ile hedefledikleri nokta ve işler yolunda gitmeyince gösterdikleri dayanıklılık ve başarısız olduklarında uyguladıkları direnç ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci verimliliği üzerindeki etkisine ek olarak öz yeterlik hissi yüksek olan öğretmenler, öğrenciler için daha hırslı hedefler oluşturmaya ve genel eğitim sınıflarındaki engelli öğrencilerin başarısına destek olmaya daha fazla eğilimlidirler (Caprara vd., 2006). Araştırmalar aynı zamanda yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin işlerinden memnun olduğunu ve okula karşı sorumluluk bilincinde olduğunu, ancak, düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin de iş stresi ve tükenmişlik içinde olduğunu göstermiştir (Kelm ve McIntosh, 2012). Öğretmenin iş memnuniyeti katı bir yeterlik hissi ile desteklenmediği sürece, öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunabilir. Çalışanların iş memnuniyetinin duygu yetkinliğinden ziyade bireyin olumlu duygularına dayandığı aktivitelerde performansına katkı sağlamasının ihtimali göz ardı edilemez. Bu, özellikle az bir beceri, yüksek bir dayanışma ve memnuniyetin, çoğunlukla yetkinlik hissinden ziyade birlikte iyi olma hissinden kaynaklandığı çalışma ortamlarında gerçekleşebilir. Öğretmenin kararları bugün geçmişten daha fazla sorumluluk taşısa da, öğrencilerin öğrenmeleri hala öğretmenin bilgi aktarım becerisine dayanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Öğretmenlerin öz yeterliğinin, hem doğrudan hem dolaylı olarak iş memnuniyetini sağladığı gibi öğrencilerin başarılı olmasında sağlayan bir performans kazandırdığı düşünülebilir. Öğretmenlerin öz yeterliği, bir yandan bilgi ve deneyimi aktarmak,

öğrencilerin başarılarını ve öğrencilerin öğrenme yeteneğini arttırmak isteyen öğretmenlerin yeteneğini yansıtmaktadır. Bir diğer yandan da, öğretmenlerin iş memnuniyeti, büyük ihtimalle onların yani öğrencilerin yeterlik hislerinden kaynaklanmaktadır. Nihayetinde, öğretmenlerin öz yeterliği onların doğrudan asıl yeterlik ihtiyaçlarını karşıladığından, dolaylı olarak ise onlara gurur veren ve ödüller kazandıran performanslarını kazanmasını sağladığından, iş memnuniyetlerini etkilemektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Öğretmenler üzerine yapılan araştırma, öz yeterliğin olumlu olarak çalışan bağlılığı ve iş memnuniyeti ile, olumsuz olarak da tükenmişlik ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Caprara vd., 2006). Okullarda genellikle öğretmenin morali ve motivasyonuna önem verilmektedir. Ancak, hem öğretmenin öz yeterliğinin hem de iş memnuniyetinin öğrencinin akademik başarısına sağladığı etkileri gösteren güncel bir çalışmanın olup olmadığı bilinmemektedir. Örnek olarak, İtalya'da birçok gözlemci öğretimin yeni zorunluluklarının çokluğuna ve mesleğin azalan saygınlığına dikkat çekerek, öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin az olmasına karşı uyarıda bulunmaktadır. Fakat siyasete yön verenlerin, öğretmenlerin motivasyonunu sürdürmek ve sonunda öğrencilerin başarılarını arttırmak için mesleklerinde edindiği yeterlik hissini öneminden ziyade parasal nedenlere yöneldiği görülmektedir. Yeterliğin ana unsuru olan öz yeterlik inançlarına olan önemin az olmasından dolayı, öğretmenlerin öz yeterliğini ve okulların ortak yararlarını oluşturmayı hedefleyen icatlara az miktarda kaynak sağlanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Woolfolk (2004, s. 370)'a göre; üretken/pozitif öğretmenler, öğrencilere bir şeyler öğretme yönündeki çabalarını genellikle yarım bırakmadıkları için, kişisel anlamdaki yeterlik duygularını da sürekli olarak beslemektedir. Diğer öğretmenler ile idarecilerin, öğrenciler konusunda yüksek beklentiler taşıdığı ve öğretmenlerin, eğitsel ve yönetsel sorunların çözümünde okul idaresinden kolayca yardım alabildiği okullarda, öğretmenlerin öz yeterlik duygularının da daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öz yeterlik duygusu, okul idaresi veya meslektaşlar tarafından sağlanan övgülerle değil de, öğrencilerle kazanılan gerçek başarılarla gelişmektedir. Öğretmenlerin günlük öğretim görevlerinde başarıya ulaşmalarına yardım edecek herhangi bir deneyim veya eğitim, kariyerleri boyunca öz yeterlik duygularını geliştirmelerine temel sağlayacaktır (Woolfolk, 2004, s.370).

Öğrenme odaklı eğitim bilimdeki yeni ilgi dalgasında eleştirel düşünce büyük bir önem kazanmıştır. Eğitimin amacı yalnızca eleştirel düşünebilen öğrencileri değil, aynı zamanda böyle bir kabiliyeti olan öğretmenleri de geliştirmektir. Eleştirel düşünme yeni bir kavram

değildir. Bu düşünce yaklaşımını yaklaşık iki bin sene önce Socrates tanıtmıştır. Ancak eleştirel düşünme geleneğinin uzun tarihine rağmen eleştirel düşünmeyi oluşturan unsurlar için üzerinde anlaşmaya varılmış bir tanım yapılamamıştır (Zangenehvandi, Farahian ve Gholami, 2014). Eleştirel düşünce; "eğiliminde olduğu ileriye yönelik sonuçları onu destekleyen temeller ışığında bilginin varsayılan oluşumunun ya da bir inancın aktif, dirençli ve dikkatli bir değerlendirmesi" olarak tanımlanabilir (Dewey, 1933'den aktaran Zangenehvandi vd., 2014). Eleştirel düşünce kavramının öğrencinin katılımının incelenmesinde temel bir rolü vardır. Benzer şekilde eleştirel düşünce öğretmenlerin stratejisini ve sınıf yönetimini etkilemektedir. Öz yeterlik inançları bugünkü yaşamın farklı yönlerinde dikkate değer bir konuma sahiptir. Aynı zamanda bireylerin karar verme sürecinde, düşünce şekillerinde ve sorun çözme yaklaşımlarında da önemli bir rol oynamaktadır. Yakın zamanda etkili öğretmenlerin ayırt edici özelliklerinin araştırılması daha büyük bir önem kazanmıştır. Bu yüzden bu özellikler arasında eleştirel düşünmenin ve öz yeterliğin, öğretmenin sınıftaki başarısında önemli bir rol oynadığı anlaşılmıştır. (Zangenehvandi vd., 2014). Zangenehvandi vd. (2014) tarafından İran'da İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünceleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada; öğretmenlerin eleştirel düşünme yeteneğini kullandıklarında ve daha eleştirel düşünebildiklerinde sınıfta daha aktif oldukları, bu yüzden öz yeterlik seviyelerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak önemli ölçüde eleştirel düşünebilen öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Öz yeterlik, yeterliğin gerçek derecesinden ziyade yeterliğin öz algılamasına dayanan motive edici bir yapıdır. Bir öğretmenin öz algıladığı yeterlik derecesi öğretme becerisinin dış bir incelemeden daha yüksek ya da daha düşük olabilir. Bandura, öğretmenlerin az oranda kendi gerçek öğretme becerilerini, çabalarını artırmak için ve başarısızlık durumunda gösterdiği ısrarı büyütme için tahmin etmesinin en verimli bir durum olduğunu öne sürmüştür. Bu durum da sahip oldukları beceri ve kapasitelerin çoğunun farkına varmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerde bulunan iyi bir öğretimi oluşturan standartlar öz yeterlik hislerini etkileyecektir (Tschannen-Moran vd., 1998). Aday öğretmenler sık sık öğrencilerin hayatı üzerinde uygulayabilecekleri etki türleriyle ilgili yüksek umutlar ile mesleğe girerler, ancak bunun umutlu öğrenciler yaratmak için sandıklarından daha zor olabileceklerini öğrendiklerinde *sancılı bir gerçeklik şoku* yaşarlar. Bu aday öğretmenlerin *iyi eğitim* kavramını yeniden gözden geçirmelerine neden olabilir ve sancılı başarısızlık sonucundan kaçınmak için korumacı bir hareket ile standartlarını

düşürürler. Bir diğer yandan güncel etkinlik hakkında eğlendirici şüpheler, öğretmenin gelecekteki başarılarının olasılığına olan inancını sürdürmesi halinde devamlı öğrenmeyi ve büyümeyi sağlayabilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, aday öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile; sınıf yönetimi becerileri, mesleki tükenmişlik düzeyleri, örgütsel sessizlik gibi kavramlar arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Babaoğlan ve Korkut, 2010; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kahya, 2015; Karahan ve Balat, 2011; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Üstüner vd., 2009).

Babaoğlan ve Korkut (2010), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarının sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “oldukça yüksek” düzeyde olduğu; sınıf yönetiminde ise, alt boyutlar olan, "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" boyutundaki algılarının “iyi” düzeyde; “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutlarındaki algılarının da “çok iyi” düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Araştırmada ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinden “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular birlikte değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “çok yeterli” düzeyde olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile sınıf yönetimi algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğuna göre, öz yeterlik algılarının yüksek olması durumunda sınıf yönetimi becerilerinin de yükselmesi gerekir (Babaoğlan ve Korkut, 2010, s. 11-14).

Tschannen-Moran ve Hoy (2007), yaptığı araştırmada aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından düşük düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını düşük düzeyde değerlendirmeleri mesleki deneyimlerinin az olmasından da kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda kariyerine düşük öz yeterlik ile başlayan öğretmenlerin, zamanla eğitim performanslarını geliştirmek ve böylece yeterliklerini artırmak için daha iyi öğretici taktikleri bulmaya eğilimli olmaları muhtemeldir. Onlar bu şekilde yeterlik hislerini arttırmayı hedeflemekte, aksi takdirle işi bırakmaktadırlar. Amerika’da yeni öğretmenlerin

% 25'i meslekte üçüncü yıllarına girmemekte ve hemen hemen % 40'ı mesleğin ilk 5 yılında işi bırakmaktadırlar. Geçmişte yapılan araştırmalar işi bırakanların, işi bırakmayanlara göre ciddi oranda düşük öz yeterlik inançlarının olduğunu göstermiştir. Söz konusu çalışmada, deneyimli öğretmenler ile karşılaştırıldığında aday öğretmenlerin öz yeterliğinin sözlü ikna ve kaynak uygunluğu gibi bağlamsal faktörlerden daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Aday ve deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inançları idarecilerin desteğine dayanmamaktadır. Çünkü iki yılda bir yarım yamalak yapılan ziyaretler ile önceden basılmış değerlendirme formu, yeteneğiyle ilgili öğretmenin inancını değiştirmek için yeterli geribildirimi sağlayamaz. Öğretmenler, geleneksel denetimsel uygulamalarda idareden gelen anlamlı geribildirim eksikliğinden dolayı öz yeterlik değerlendirmelerine bilgi sağlamak için okul müdürlerini önemli kaynaklar olarak görmemektedirler (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Üstüner vd. (2009)'nin ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını inceledikleri araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının, cinsiyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine, en son mezun olunan yüksek öğretim kurumuna göre, anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, mesleki kıdemlerine ve en son mezun olunan yüksek öğretim kurumuna göre öz yeterlik algıları orta düzeydedir. Araştırmaya göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler ile Genel Lise ve Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenler arasında, Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna erişilmiştir. Okul türlerine göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin puanların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında lise öğretmenlerinin öz yeterliklerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçeğin toplam puanlarına bakıldığında, Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler kendilerini, diğer okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin seçilme biçimi, yürütülen eğitim-öğretimin niteliği, öğrenci kalitesi ve bu özelliklerin öğretmenleri kendilerini yenilemeye ve geliştirmeye zorlaması gibi etkenler nedeniyle kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları söylenebilir. Araştırmanın yapıldığı yıl itibariyle bu okullarda çalışmak isteyen öğretmenler, Bakanlık tarafından yapılan sınavda başarılı olanlar arasından seçilmektedir. Bu okullara öğrenciler de sınav ile seçilerek alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin derse katılımını sağlama açısından Anadolu ve Fen liselerinde çalışan öğretmenlerin, diğer okullarda çalışan

öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algılamaların beklenen bir durum olduğu Üstüner vd. (2009) tarafından ifade edilmektedir.

Karahan ve Balat (2011)'in özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarını ve tükenmişlik düzeylerini inceledikleri araştırmada, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete, eğitim düzeyine, çalışmakta oldukları alana, meslekte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusuna erişilmiştir. Araştırma bulgularına göre, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının yükseldikçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı, kişisel başarının ise arttığı sonucuna varılmıştır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının incelendiği araştırmaya göre; öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecine, iletişim becerilerine, aile katılımına, planlamaya, öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete, hizmet sürelerine, görev yapılan kurum ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Kahya (2015) tarafından mesleki öz yeterlik ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışmada; araştırmaya katılan akademisyenlerin mesleki öz yeterlik algılarının yüksek, örgütsel sessizlik düzeylerinin ise orta seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki öz yeterlik ve örgütsel sessizlik değişkenlerinin alt boyutlarına bakıldığında, araştırmaya katılan akademisyenlerin mesleki özgüven ve mesleki zorlukların üstesinden gelme algılarının yüksek seviyede, buna karşılık olumsuz ve olumlu sessizlik düzeylerinin ise orta seviyede olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca mesleki öz yeterlik ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı ve negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Ancak; mesleki özgüven ile olumsuz ve olumlu sessizlik arasındaki ilişkinin rastlantısal olduğu ve aralarında herhangi bir nedensellik ilişkisinin olmadığı, buna karşılık mesleki zorlukların üstesinden gelme ile olumsuz ve olumlu sessizlik arasındaki ilişkilerin rastlantısal olmadığı ve nedensellik ilişkisi niteliğini taşıdıkları sonucuna varılmıştır.

Alan yazının incelenmesinde, öğretmenlerin öz yeterlik algılarına yönelik olarak yapılan araştırmalarda çoğunlukla öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Aka, 2014; Babaoğlu ve Korkut, 2010; Benzer, 2011; Bulduklu, 2014; Eker (2014); Erdoğan, 2013; Gençtürk ve Memiş, 2010; Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kurt, 2009; Seçer, 2011); Şenol, 2012; Telef, 2011; Yıldırım, 2012; Zararsız, 2012). Buna karşılık Saracaloğlu vd. (2010), Üstüner vd. (2009) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeylerinin istenilen düzeye gelmesinin; günümüzde öğretmenlerin, iş arkadaşlarıyla bilgi ve tecrübelerini paylaşma ve iletişim araçları sayesinde bilgiye kolay ulaşabilme imkanlarının artması, mesleki tecrübe ile birlikte zamanla kendilerini daha kolay geliştirmelerinin neden olduğu düşünülmektedir (Eker, 2014).

Öğretmen özerkliği de, öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Dar anlamda öğretmen özerkliği, eğitim ortamının genel doğasına bağlı olarak ortaya çıkan, öğretmenin sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine kendi seçim ve kararlarını yansıtmasıdır. Büyük ölçüde sınıfta yapılan eğitim faaliyetlerinde, sınıf duvarları içerisinde öğretmen istisnalar dışında (müfettiş, okul müdürü teftişi gibi) üst otoritelerin doğrudan gözlem ve denetiminden uzak olarak tek yetkilidir. Sınıf içerisinde öğretmen neyi, ne kadar ve nasıl öğreteceğine, sınıf yönetiminin ve ortamının nasıl olacağına büyük ölçüde kendisi karar vermektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde serbest olarak davranabileceği bir ortam vardır ve üst otoritelerin karar ve düzenlemeleri sınıfa öğretmenin yorumlama şekline ve uygulama isteğine bağlı olarak yansır. Bu durum dünyanın hemen her yerinde geçerlidir ve öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran bir özelliktir (Öztürk, 2011). Geniş anlamıyla öğretmen özerkliği ise, "öğretmenlerin karar verme ve öğrenciler ile ilgili konularda öngörülen mesleki seçimleri yapabilme özgürlüğü; eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları olarak tanımlanmakta ve çalışma ortamıyla ilişkilendirilmektedir" (Ayrıl, vd., 2014). Özerklik teorisi, özerklik ve öz algılama yeterliğinin gerçek bir motivasyon verdiğini; insanların motivasyonunu sürdürmesi için kendilerini yetenekli ve özerk hissetmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna ek olarak öğretmenlik mesleğinde bir takım özerklikler aynı zamanda öğretmenlerin beklenmedik durumlara aniden ve yeterli ölçüde müdahale edebilmeleri için gereklidir. Caprara vd. (2006), öğretmen özerkliğini; hedefleri seçme, öğretme yöntemleri ve öğretmenin kişisel eğitim inançları, değerleri ile uyumlu olan eğitim stratejilerini seçme

özgürlüğü olarak ele almışlardır. Bu teorik yansımalarla göre deneysel araştırmalar öğretmen özerkliğinin olumlu şekilde iş memnuniyeti ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Araştırma kanıtları aynı zamanda hissedilen özerkliğin olumsuz olarak tükeniş ve duygusal tükenme ile alakalı olduğunu göstermektedir (Caprara vd., 2006). Skaalvik (2009'dan aktaran Caprara vd., 2006) hissedilen öğretmen özerkliğinin tüm geleneksel tükenmişlik boyutu ile olumsuz olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Skaalvik; iş yükünü, disiplin sorunlarını, meslektaşlar arasında olan ilişkileri ve okulun ilkelerini kontrol eden bir çalışmasında öğretmen özerkliğinin olumsuz ve güçsüz bir şekilde duygusal tükenmişlik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Skaalvik, 2009'dan aktaran Caprara vd., 2006).

Öğretmen yeterlik algısı, öğretmenin öğrenciye verdiği özerklik desteğini etkilemektedir. Kendisini yeterli hissetmeyen bir öğretmenin öğrenciye özerklik vermesi beklenemez. Düşük öğretmen öz yeterlik inancının, öğrencilerin başarıları ve duygusal özellikleri üzerindeki olumsuz etkisinin nedeninin öğretmenlerin özerklik desteğinin yetersizliği olabileceğini Güvenç (2011) belirtmektedir. Güvenç (2011)'in yaptığı araştırmaya göre, öğretmenler öğrenci katılımını sağlamakta kendilerini ne kadar çok yeterli hissedersen, öğrenci özerkliğini de o kadar fazla desteklemektedirler. Öğrenci özerkliğinin desteklenmesi, öğrenci katılımını artırmaktadır. Bu durumda öğrenciye verilen özerklik desteğinin öğretmen öz yeterlik algısı ile öğrenci katılımı arasında aracı bir değişken olduğunun düşünölebileceği Güvenç (2011) tarafından ifade edilmektedir.

Özerkliği evrensel bir ihtiyaç olarak kavramsallaştıran öz belirleyici bakış açısı, öğretme durumu ve üstünlük beklentilerine rağmen tüm öğretmenler için uyumlu olduğu söylenebilir. Bundan farklı olarak özerkliğin faydası, mesela öğretmenlerin üstünlük beklentilerine bağlı olarak duruma özgü şekilde kavramsallaştırılabilir. Özerklik yalnızca eğitim yöntemlerini seçme özgürlüğü sağlamakta, aynı zamanda her bir öğretmeni hem yöntemler hem de sonuçlarından sorumlu tutmaktadır. Fazla üstünlük beklentileri olan öğretmenler için özerklik bu nedenle bireyin fikirlerine ve değerlerine göre, öğretme yöntemleri ile elde ettiği tecrübelerine göre bir öğretme fırsatı olarak algılanabilir. Bu zorlu bir deneyim olabilir ve kişinin kendi kaynaklarını kullanması için bir fırsat verebilir. Bu nedenle özerklik, yüksek öz yeterlik sahibi öğretmenlerin bağlılık ve iş memnuniyetiyle oldukça alakalı olabilir. Bunun tersine, üstünlük beklentileri az olan öğretmenler öğretme yöntemini seçme konusunda sorumlu oldukları zaman rahatsız olabilir (Caprara, 2006).

Caprara vd. (2006) yaptıkları araştırma sonucunda, özerkliğin evrensel bir ihtiyaç olarak nitelendirilmesine rağmen, fazla özerkliğin öğretmenleri tamamen farklı durumlarda az ya da fazla üstünlük beklentilerine soktuğunu öne sürmüştür. Bu nedenle yazarlar özerkliğin ya da karar özgürlüğünün farklı süreçlerde az ya da fazla üstünlük beklentileri olan öğretmenler için olumlu olarak işe yaradığını düşünmektedirler. Oldukça çok üstünlük beklentileri olan öğretmenler özerkliği, kendi değerlerine göre öğretmek, kendi kaynaklarını kullanmak, yeni yöntemlerle çalışmak ve duruma ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yöntemleri değiştirmek için bir fırsat olarak algılayabilir. Bu süreçlerde fazla özerklik, daha fazla bağlılık ve iş memnuniyetini beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin ihtiyacını karşılamak için öğretme yöntemleri ve değişen uygulamaları ile tecrübe edinmenin bir öğrenme süreci olduğunu ve bunun kişisel öğrenme ve gelişime neden olacağı da mümkündür. Üstünlük beklentileri az olan öğretmenler için özerklik, zorluklardan kaçmak için ve öz algılanan eksikleri ve hataları saklamak için bir fırsat sağlayabilir. Bu, kısa sürede bağlılık ile iş memnuniyetini arttırıp duygusal tükenmeyi azaltabilen öz savunma stratejisidir. Ancak zorluklardan kaçmak kişisel öğrenme ve gelişime bir engel koyabilir. Uzun vadede özerklik bu yüzden üstünlük beklentileri düşük olan öğretmenler için öğrenme ve gelişim adına yararlı olmayabilir (Caprara vd., 2006).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilişkili önemli bir unsur okulun iklimidir. Daha güçlü öz yeterlik inançları, olumlu okul atmosferini yakalayan ve okullarındaki çalışanlar arasında akademik başarı için güçlü bir baskı gören öğretmenler arasında olmaktadır. Öğretmenlerin performansından olumlu geribildirim almak ve diğer öğretmenler ile işbirliği yapmak önemli ölçüde okuldaki veli katılımı ve öğrenci tutumunun okul çapındaki düzeniyle olduğu gibi öğretmenlerin yeterlik hissi ile de alakalıdır. Güçlü öz yeterlik inançlarının gelişimine engel olabilecek okul yapısı ve okul iklimine ilişkin birçok faktör bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak; aşırı rol talepleri, düşük moral, tanınma eksikliği, yetersiz maaşlar ve zayıf iş koşulları verilebilir. (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Aka (2014), yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul iklimi algıları ile öz yeterlik algılarının birbirlerinden orta düzeyde etkilendiği bulgusuna erişmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları; profesyonellik arzuları, uyum sağlamak için hissettikleri itibar, saygı ve son olarak mesleklerindeki tatminkarlık duyguları gibi motivasyon ve performanslarını etkileyen diğer belirleyici psiko-sosyal faktörlerden uzak değildir. Geçmişte yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bir öğretmenin performansı ile motivasyonu üzerindeki öz yeterlik inançlarının önemli etkisini

desteklemektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Geçmiş araştırmalar, ayrı olarak çalışıldığında hem öğretmen öz yeterliğinin hem de öğretmen özerkliğinin uyumlu, motivasyon verici ve duygusal tükenmişlik ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Caprara vd., 2006). Buna karşılık Caprara vd. (2006) yaptıkları bir çalışmada, hem öğretmen özerkliğinin hem de öz yeterliğin görevden, iş memnuniyetinden ve duygusal tükenmişlikten bağımsız göstergeler olduğu bulgusuna erişmiştir.

Kendisini yetersiz olarak algılayan bireyin savunmaya geçmesi, yasal ve fiziki gücünü kullanma eğiliminin artması olasıdır. Öğretmenler okulda destek gördüklerinde, eğitimin kalitesini yükseltici etkinliklerde bulunurlar ve riske girmekten kaçınmazlar (Özdemir, 2010). İlk yıllarının sonunda yeterli ölçüde destek alan aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının arttığı, gelişen öğretmen öz yeterlik inançlarının beraberinde daha iyi öğretmen motivasyonu ve öğrenci verimliliği getirdiği Tschannen-Moran ve Hoy (2007) tarafından ifade edilmektedir.

Okul yöneticileri ve müfettişlerinin, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını yükseltmeye dönük yapıcı ve olumlu dönütler vermesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini yükseltebilir (Babaoğlan ve Korkut, 2010). Kurt (2012), öğretmenlerin yeterlik algılarının güçlendirilmesinde Bandura'nın (1997) en çok vurgu yaptığı iki noktanın liderlik ve öğretmenlerin yetkilendirilmesi olduğunu belirterek, öğretmenlerin görev alacakları, sorumluluklarının olacağı, bilgili ve ilgili oldukları konularda kararların verilmesi sürecine katılmalarının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin kendilerini, işlerinde desteklenmiş, yetkilendirilmiş ve cesaretlendirilmiş hissedecekleri, diğer taraftan öğretmenlere öğrencilerinin sorunlarını veya kendi sorunlarını birlikte çözmeye olanağı da sağlanması durumunda, özellikle öğrencilerinin sorunlarının çözümünde öğretmenlerin kendilerinin doğrudan etkili olduklarını gördüklerinde yeterlik algılarının yükselmesinin söz konusu olacağı Kurt (2012) tarafından ileri sürülmüştür. Okul müdürlerinin okuldaki öğretmenlerin etkili bir öğretim yapması için gerekli olan eğitim araç-gereçlerini ve diğer fiziksel koşulları sağlaması, öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesinde temel bir öneme sahiptir (Kurt, 2012). Beklenen düzeyde başarı için kaliteli bina, araç ve gerecin gerekli olduğu yadsınamaz. Ancak bunların tek başına yeterli olmadığı da bir gerçektir. Öğretmenlerin mesleki açıdan niteliği, işinin ehli olması, her şeyin başıdır. Öğretmenler de birer öğrencidirler. Bunun için öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi bir zorunluluk olarak kabul etmesi, okullarda mesleki değer ve ilgileri merkeze alan bir örgüt ve öğrenme ikliminin oluşturulması gereklidir (Şişman ve Turan, 2003). Ayrıca, okul müdürleri

öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesine yönelik olarak, başarılı okullar ve bu okulların programları hakkında öğretmenleri bilgilendirmeli, konuşmalarında öğretmenleri motive edici mesajlar vermelidir. Okul müdürleri, bu sayılanlara ek olarak öğretmenleri harekete geçirebilecek bir vizyon oluşturmalı, öğretmenler için başarı modelleri sağlamalı, okulu baskı altına alan sorunların okulun işleyişini aksatmasına izin vermeden çözmeli ve gerekli tedbirleri alabilmelidir. Bu sayılan liderlik becerilerini gösterebilen okul müdürleri öğretmenlerin öz ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesini sağlayabilirler (Kurt, 2012). Öğretmenin öz yeterliğinin güçlü bir algısı, zengin ve ilham verici bir öğrenme ortamının gelişmesine yararlı açıdan katkı sağlayarak mesleklerine ve meslektaşları ile arasında olan işbirlikçi ilişkilerine sıkı bir bağlılığı geliştirmektedir. Yeterliklerinden şüphe eden öğretmenlerle kıyaslandığında öz yeterliliği olan öğretmenler diğer çalışanların okula sağladığı fayda açısından, okul müdürüne, meslektaşlarına, personellere, öğrencilere ve velilere daha olumlu açıdan yaklaşarak onları da okulun bir parçası olarak görerek öğretilmekteki motivasyonun artmasına katkı sağlamaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Kolektif öğretmen yeterliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bir okulda kolektif öğretmen yeterliği yüksek ise, öğretmenlerin öz yeterlik algıları da yüksektir. Benzer şekilde öz yeterlik algıları yüksek öğretmenlerden oluşan bir okulda öğretmenlerin grup olarak kolektif yeterlik algıları da yüksek olacaktır (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012). Öğretmenler sınıf ortamında görevlerini tek başlarına yapmalarına rağmen, diğer öğretmenlerden de etkilenmektedirler. Okuldaki öğretmenlerin bir bütün olarak öğrencilerin başarılı olmasını sağlamada manidar farklılık sağladıklarına ilişkin algılarının olması ve bu algının öğretmenin bireysel olarak da performansını etkilemesi söz konusudur (Bandura 1995'den aktaran Kurt, 2012). Bu noktada kolektif yeterliğin desteklenip öz yeterliğin göz ardı edilmesi veya tersi bir durum söz konusu değildir. Sosyal bilişsel kuramın karşılıklı nedensellik ilkesine göre, öz yeterliğin gelişmesi kolektif yeterliğin de gelişmesine neden olacak, kolektif yeterliğin yükselmesi de öz yeterlik algılarının güçlenmesine katkı sağlayacaktır (Kurt, 2012). Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışları güçlendirmektedir. Bunun sonucunda da öğretmenler öğrencileri eğitebilme, onlara bir şeyler öğretebilme konusunda kendileri daha yeterli görmekte ve bu konuda daha çok çaba sarf etmektedirler. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin sayısı arttıkça öğretmenlerin kolektif yeterliklerine, yani bir grup olarak öğrencileri olumlu yönde etkileyebilme yeterliklerine dair görüşleri de kısmen kuvvetlenmektedir (Çalık vd., 2012).

Öğrencilerin araştıran, problem çözebilen, sorgulayan, bilgiye ulaşabilen, kendine güveni olan bireyler olarak yetişebilmeleri, öğretmenlerin öz yeterliklerinin farkında olmalarına bağlıdır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin güdülenmesini etkilemektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencinin tutumlarının olumlu olmasına ve akademik başarısının da önemli derecede artmasına neden olmaktadır. Ayrıca öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin iyi bir planlama yapma ve daha iyi öğretmek için gayret gösterme eğiliminde oldukları bilinmektedir (Eker, 2014).

Birçok çalışma öğretmen öz yeterliğinin olumlu öğretmen ve öğrenci verimliliğini ortaya çıkarsa da bu yapıyı etkileyen unsurlar üzerinde çok daha az araştırma yapılmaktadır. Bandura, öz yeterliğin çevreden etkilendiğini öne sürmüştür. Bandura'nın bu önergesi eşliğinde öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan araştırmalar organize canlılık gibi öğretim ortamının yönlerini incelemiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Organize canlılık, kurumsal bütünlük (örneğin dış baskı altındaki öğretmenlerin korunması), üst makamı etkilemek için okul müdürünün yeteneği, ilgili ve şefkatli bir okul müdürü, okul malzemelerinin ve diğer kaynakların uygunluğu, çalışanlar arasındaki manevi güç ve arkadaşlık hissi ve akademik başarıdaki uzun süreli bir yoğunlaşma ile tanımlanmaktadır. Çeşitli çalışmalar okul çevresindeki canlılıkla ilişkili olan unsurların aynı zamanda öğretmen öz yeterliği için de önemli olduğunu göstermektedir. Kelm ve McIntosh (2012) tarafından yapılan araştırma çalışanlar arasındaki topluluk hissini öğretmen öz yeterlik derecesini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmanın bulgularında, öğretmen ve öğrenci verimliliği için de önemli çıkarımları vardır. Yapılan araştırmanın sonuçları, öz yeterliliği arttıran bir çevrede çalışan öğretmenlerin öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurmaya daha fazla eğilimli olduğunu ve öğrencilerin de okulda daha olumlu deneyimler yaşayacağını, akademik performanslarında daha yüksek öz yeterlik hissine sahip olacaklarını ve daha sıkı çalışacaklarını göstermiştir. Bu nedenle öğretmen öz yeterliğini desteklemek için öğretmenlerin çalışma ortamlarını iyileştirmek önemlidir (Kelm ve Mcintosh, 2012).

Skaalvik ve Skaalvik (2014), yaptıkları çalışmada iş memnuniyetinin ve öğrencilerin akademik başarılarının belirleyici faktörü olarak öğretmenlerin öz yeterliğini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının iş memnuniyetlerini ve öğrencilerin daha önceki başarı derecelerini de kontrol ederek akademik başarılarını etkilediği bulgusuna erişilmiştir. Araştırma bulgularının etkili öğrenme ortamını oluşturmayı ve sürdürmeyi hedefleyen ilkeler için önemli çıkarımları vardır. Öz yeterlik

hissi güçlü olan öğretmenlerin yüksek planlama ve organize etme kabiliyetini sundukları, öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni fikirlere açık oldukları ve yeni yöntemler ile tecrübe edinmeye istekli oldukları görülmektedir. Aynı zamanda bu öğretmenler öğretmeye isteklidirler. Kendilerini mesleklerine daha fazla adanmışlar, öğrencilerin başarılarındaki ve kendi yeterlik hislerindeki olumlu etkiyi kullanmaya daha fazla eğilimlidirler. Son bulgular, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının okula ve iş memnuniyetlerine olan bağlılığını geliştirip devam ettirme konusunda önemli bir rolünün olduğunu göstermiştir. İş memnuniyetinin öğretmenlerin yeterlik hislerini desteklediği ve çocukların okul ile ilgili uygun becerilerini geliştirme çabalarını sürdürmeye katkı sağladığı muhtemeldir. Son zamanlarda 6000'den fazla Amerikalı öğretmen üzerinde yapılan bir çalışma ile gösterildiği gibi, ücret yeterliliği okul bölgesi düzeyinde ölçülen akademik performans ile olumlu açıdan ilişkilidir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Caprara vd. (2006), tarafından yapılan araştırmada, öğretmen özerkliğinin örgütsel bağlılık ve iş memnuniyetini artırdığı, duygusal tükenmişlik ile de olumsuz açıdan ilişkili olduğu bulgusuna erişilmiştir. Gamsız (2013) yaptığı araştırmada, stres kaynakları, öz yeterlik ve A tipi kişiliğin öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varmıştır.

Öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenler şartları daha kolay oluşturur ve iş memnuniyetlerini destekleyip devamını sağlayan kişilerarası bağlantıları daha kolay geliştirirler. Pek çok yeni sorumluluklar ve dış ödüllerin azlığından dolayı öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin sık sık tehlikede olduğu İtalya'nın da dâhil olduğu pek çok ülkede bunun doğru olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin hissettiği yeterlik hissini asıl motivasyon ve memnuniyet kaynağı olması muhtemeldir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile iş memnuniyetleri arasındaki ilişki bu mantığı desteklemektedir. Mesleklerinden memnun olmasalar bile kendilerini yeterli hisseden öğretmenler olabilir, ancak bu tamamıyla normal değildir. Bu nedenle yeteneklerinden şüphe eden öğretmenleri bir araya toplamaktan ziyade, yeterli hisseden öğretmenleri bir araya toplamanın daha yüksek memnuniyet duygusunu ortaya çıkarması muhtemeldir. Halbuki bireysel öz yeterlik inançları, yeteneklerine değer veren diğer öğretmenler ile bağlantılı olarak ve okullara katılarak bireyin kendi işinden memnun olmasını sağlayan şartları ortaya çıkarmakta ve ister istemez onları memnun edebilecek şartların çoğalmasına neden olmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Nir ve Kranot (2006), yaptıkları araştırmada bireyin işteki memnuniyetini ve dönüşümcü yöneticilik biçiminin olası katkılarını arttıran olumlu iş deneyimlerinin önemini

vurgulamıştır. Olumlu iş deneyimleri, öğretmen öz yeterliği için dönüşümcü yöneticiliğin tahmin edilen katkısı ile öğretmenlerin bir bakıma memnuniyetinin artmasını sağlayan görev ve mesleki fırsatları geliştirmektedir. Dolayısıyla her ne kadar araştırma bulguları nedensel sonuçları ortaya çıkarmıyor olsa da, öğretmenlerin memnuniyetini arttıran olumlu iş deneyimleri öğretmen öz yeterliğinin artmasına katkı sağlayabilir. Dönüşümcü müdürler bireyin memnun olmasını sağlayan ve bu sebeple öğretmen öz yeterliğinin gelişmesini sağlayan iş şartlarını düzenlemeye daha çok meyillidir (Nir ve Kranot, 2006). Kurt (2009), okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin kolektif ve öz yeterlik algıları arasında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin kolektif ve öz yeterlik inançları arasında olumlu ilişki olduğunu belirlemiştir. Okul müdürlerinin işlemci liderlik davranışlarının öz yeterlik ile ilişkisinin olmadığı, kolektif yeterlik ile de olumsuz ilişkisi olduğu yani okul müdürlerinin uygulamalarında gösterdikleri işlemci liderlik davranışlarının kolektif yeterliği azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Unutulmamalıdır ki, hissedilen öğretmen öz yeterliği, öğrencilerden ve velilerden saygı görmek için, katılımı sağlamak için, meslektaşlar ile iş ortaklığını arttırmak için ve disiplin kurallarını uygulamak için gerekli olduğundan kişilerarası ve örgütsel becerilerle ilişkili olan öğretmen inançlarının çeşitliliğini de içermektedir. Bunun, görev ya da belirli bir yapı olmasından ziyade, bireylerin hissettiği kendi mesleklerinin zorluklarını ve zorunluluklarını planlama becerisiyle ilgili bir alandır. Görev düzeyinden ziyade bu alan düzeyindeki değerlendirme yeterliğinin gözden çıkarılan kestirimci bir güç olup olmadığı bilinmemektedir. Ancak öğretmenlerin mesleklerinde gelişmesi için yeterliğine olan inancının, taşıyabileceği birbiriyle ilişkili görevlerinin ve durumlarının, çocukların akademik başarısındaki desteğinin olduğu yadsınamaz. Akademik başarı yalnızca öğrenmeye dayanmaz, aynı zamanda kişilerarası beceriler ile diğerleriyle uygun olarak sergilenen tutuma da dayanmaktadır ve bu zihinsel yeteneğin gerisinde değildir. Bu amaca göre yeterliliği olan öğretmenler yalnızca öğrenmeyi arttırmaz, aynı zamanda uygun ve başarılı davranış modelleri olarak yarar sağlarken kişisel gelişimi, hevesi ve sorumluluğu da arttırmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Kentsel eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile, kentsel olmayan yani kırsal eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasında fark olmadığı Tschannen-Moran ve Hoy (2007), tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmuştur.

Ayrıca söz konusu araştırmada; kaynakların uygunluğu, yeterlik yargıları aday ve tecrübeli öğretmenler için değişen bağlamsal bir unsur olduğu belirtilerek, eğitim kaynaklarının yalnızca aday öğretmenler için öğretmenlerin yeterlik hislerindeki değişimin açıklanmasına önemli bağımsız bir katkı sağladığı ifade edilmektedir. Araştırmada, öğrencinin öğrenimini sağlamak için deneyimli öğretmenlerin yetenek yargılarının eğitim bağlamında kaynakların uygunluğu ile önemli derecede ilişkili olmadığı, deneyimli öğretmenler için eğitim seviyesi en küçük çocuklara eğitim veren öğretmenler arasında görülen daha fazla yeterlik inançları ile böyle bir katkıda bulunan tek bağlamsal değişim olduğu bulgusuna erişilmiştir. Ancak sınıf dereceleriyle oluşan farklılıklar aday öğretmenler arasında gözlenmemiştir. Aday öğretmenlerin, yaş gözetmeksizin öğrencilere ulaşma konusunda onlardan daha deneyimli olan akranlarına göre daha idealist olmasının da muhtemel olduğu, böylece büyük yaştaki öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilecekleri Tschannen-Moran ve Hoy (2007) tarafından ifade edilmektedir.

Kahya (2015) bir çalışanın mesleki öz yeterlik algısının yüksek olmasının, o bireyin örgütsel konular hakkındaki görüş ve önerilerini açık ve net bir biçimde ortaya koyması sonucunu doğurmayabileceğini öne sürmüştür. Kahya (2015) mesleki öz yeterliğin, mesleki özgüven ve mesleki zorlukların üstesinden gelme inançlarının toplamından oluştuğunu belirterek mesleki özgüven sonucunda çalışanın, her ne kadar mesleki anlamda düşüncelerini dile getirme iç güdüsüne sahip olabileceği varsayılsa da, yaptığı araştırma sonucunda bunun böyle olmadığı sonucuna vardığını ifade etmiştir. Önemli olanın çalışanın, mesleki zorluklar karşısındaki direnci, yani mesleki zorlukların üstesinden gelebileceği yönündeki güçlü inancı olduğunu, bu inanç olmadıkça, çalışanların sessiz kalmamasını beklemenin mümkün olmadığı, çünkü çalışanın örgütsel konular hakkında konuşması için birtakım tehditleri bertaraf edebilecek yeterlilikte olması gerektiği Kahya (2015) tarafından vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin, eğitim politikalarında sık sık yapılan değişiklikler, ekonomik güçlükler, iş yükü, veli ve öğrencilerin ilgisizliği, okul yöneticileri ile yaşanan sorunlardan dolayı işlerinde yetersizlik, doyumsuzluk ve tükenmişlik yaşamakta oldukları Telef (2011) tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını, öğretmenlerin sürekli olarak hatalarını arayan, hata yaptıklarında onlara olumsuz geri bildirim uygulayan, öğretmenlerin öncelikle birer birey olduğunu göz ardı edip sürekli görevler üzerine odaklanan okul yöneticilerinin olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmazdır (Kurt, 2012).

Bireyin kendi kapasitesini ve eksik yönlerini algılamasının, yetenekleri ve geliştirmesi gereken yönleri konusunda kendisine ışık tuttuğu söylenebilir. Belli konularda bireyin kendi yeterliklerini algılaması olarak kabul edilen öz yeterliğin, ne kadar yüksek düzeyde olursa, bireyin o konuda veya ilişkili konularda gösterdiği veya göstereceği başarı düzeyinin de o ölçüde yüksek olduğu veya olacağı öngörülmektedir (Eskici, 2013). Bireyin herhangi bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi, o işi daha sonra da başarılı bir şekilde gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili olarak geliştirmiş oldukları inançları, onların neleri başarabileceklerini belirlemelerinde etkili olmaktadır. Eş düzeyde birikime veya becerilere sahip öğretmenlerin, performans farklılıklarının açıklanmasına bu bilgi yardım edebilir (Kurt, 2012). Öz yeterlik inancının güçlü olmasının, bir çalışma alanını isteyerek seçme, bir işi başarabilmek için güdülenme, çaba gösterme, bir çalışma için zaman harcama ve başarısızlıktan yılmama gibi sonuçları olmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004). Eğitim sektörünün çalışanları olan öğretmenlerin de meslekleri ile ilgili konularda öz yeterlik algılarının yüksek olmasının, eğitim sürecini olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür (Eskici, 2013).



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik çalışmaları, verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada örgütsel sessizliğin, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi olup olmadığının incelenmesi amaçlandığından, araştırma deseni ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. Tarama deseni, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Creswel, 2014; Punch, 2014). Karasar (2002) tarama modelindeki araştırmalardan, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan araştırmaları ilişkisel tarama yaklaşımı olarak adlandırmakta, korelasyon ve karşılaştırma araştırmalarının bu gruba girdiği belirtmektedir (Karasar, 2002).

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırma evrenini, Ankara ilinin dokuz ilçesinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ve Pursaklar) bulunan resmi ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2014-2015 öğretim yılı verilerine göre araştırma evrenindeki okul ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Evrenini Oluşturan Okul ve Öğretmenlerin Sayıları ve İlçelere Göre Dağılımları

İlçe Adı	Okul Sayısı		Öğretmen Sayısı		
	N	%	Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	56	12	315	1120	1435
Çankaya	84	18	456	1556	2012
Etimesgut	37	8	331	1118	1449
Gölbaşı	32	7	107	560	667
Keçiören	61	13	714	1832	2546
Mamak	75	16	485	1373	1858
Sincan	44	10	424	1203	1627
Yenimahalle	57	12	467	1291	1758
Pursaklar	15	4	111	297	408
Toplam	461	100	3 410	10350	13760

(Kaynak: MEB, 2015)

Tablo1'deki dağılım incelendiğinde, 2014-2015 öğretim yılı verilerine göre araştırma evrenindeki 461 ilkokulda 13760 öğretmen görev yapmaktadır. Okul sayısının en fazla olduğu ilçeler Çankaya ve Mamak; okul sayısının en az olduğu ilçeler ise Pursaklar ve Gölbaşı'dır. Öğretmen sayılarına bakıldığında, kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlerin sayısının üç katından fazla olması dikkat çekicidir. İlçelere göre öğretmen sayıları incelendiğinde öğretmen sayısı en fazla olan ilçeler Keçiören ve Çankaya; öğretmen sayısı en az olan ilçeler ise Pursaklar ve Gölbaşı'dır.

3.2.2. Örneklem

Araştırma örneklemini random (rastgele) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Rastgele seçim yöntemi, evreni temsil eden bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkanı sağlar (Creswell, 2014, s. 158). Punch (2014, s. 103) rastgele seçimde, evrendeki her bir öge veya kişinin eşit şansa ve seçilme olasılığına sahip olduğunu belirtmektedir. Bu noktada evreni, rastgele seçimden önce tabakalara ayırmanın örneklemin evreni temsil etme gücünü artırmada bir yol olarak kullanılabileceği belirtilmekte, bu örnekleme türü tabakalı rastgele örneklem olarak adlandırılmaktadır (Punch, 2014, s. 103). Bu kapsamda araştırma evreninde bulunan Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ve Pursaklar) okul adları listesinden, okulların ilçelere dağılımı da göz önüne alınarak rastgele okul seçimi yapılmış

ve bu okullardaki öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Örneklemini Oluşturan Okul ve Öğretmenlerin Sayıları ve İlçelere Göre Dağılımları

İlçe Adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Altındağ	3	11	42	53
Çankaya	4	15	54	69
Etimesgut	2	13	38	51
Gölbaşı	2	8	20	28
Keçiören	3	18	53	71
Mamak	4	16	43	59
Sincan	2	16	42	58
Yenimahalle	3	14	51	65
Pursaklar	1	4	15	19
Toplam	24	115	358	473

Tablo 2’de görüldüğü gibi Altındağ’dan 3, Çankaya’dan 4, Etimesgut’tan 2, Gölbaşı’ndan 2, Keçiören’den 3, Mamak’tan 4, Sincan’dan 2, Yenimahalle’den 3 ve Pursaklar’dan 1 olmak üzere toplam 24 ilkokul araştırma kapsamına alınmıştır. İlçelerden örnekleme seçilen öğretmen sayıları da farklılık göstermiştir. Altındağ’dan 53, Çankaya’dan 69, Etimesgut’tan 51, Gölbaşı’ndan 28, Keçiören’den 71, Mamak’tan 59, Sincan’dan 58, Yenimahalle’den 65 ve Pursaklar’dan 19 olmak üzere toplam 473 öğretmen, araştırmanın örnekleminde yer almıştır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
1. Kadın	358	75,7
2. Erkek	115	24,3
3. Toplam	473	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 75,7’si kadın (n=358) ve % 24,3’ü erkek (n=115) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş, Mesleki Kıdem, Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi, Yaş, Öğrenim Durumu, Ön Lisans-Lisans Düzeyinde Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu ve Sendika Üyelik Durumuna Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n	%
1. Branş	1. Sınıf Öğretmeni	373	78.90
	2. Branş Öğretmeni	68	14.40
	3. Okul Öncesi Öğretmeni	32	6.80
	Toplam	473	100
2. Mesleki Kıdem	1. 1-5 yıl	31	6.60
	2. 6-10 yıl	71	15.00
	3. 11-15 yıl	102	21.60
	4. 16-20 yıl	127	26.80
	5. 21yıl ve üzeri	142	30.00
Toplam	473	100	
3. Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi	1. 1-2 yıl	201	42.50
	2. 3-4 yıl	64	13.50
	3. 5-6 yıl	55	11.60
	4. 7-8 yıl	34	7.20
	5. 9-10 yıl	49	10.40
	6. 11 yıl ve üzeri	70	14.80
Toplam	473	100	
4. Yaş	1. 29 ve altı yaş	34	7.20
	2. 30-34 yaş	70	14.80
	3. 35-39 yaş	101	21.40
	4. 40-44 yaş	91	19.20
	5. 45-49 yaş	103	21.80
	6. 50 yaş ve üstü	74	15.60
Toplam	473	100	
5. Öğrenim Durumu	1. İki-üç yıllık ön lisans	61	12.90
	2. Fakülte (Lisans)	364	77.00
	3. Lisansüstü (Yüksek lisans ve doktora)	48	10.10
Toplam	473	100	
6. Ön Lisans- Lisans Düzeyinde Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	1. Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu	57	12.10
	2. Eğitim Fakültesi	280	59.20
	3. Fen - Edebiyat Fakültesi	58	12.30
	4. Diğer Fakülteler	78	16.50
Toplam	473	100	
7. Herhangi Bir Sendikaya Üye misiniz?	1. Evet	276	58.40
	2. Hayır	197	41.60
Toplam	473	100	

Tablo 4'te görüldüğü gibi; branş değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin % 78.90'ının sınıf öğretmeni (n= 373), % 14.40'ının branş öğretmeni (İngilizce, Rehberlik ve Din Kül. Ah. Bil.) (n= 68) ve % 6.80'inin ise okul öncesi öğretmeni (n= 32) olduğu görülmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin büyük bölümün sınıf öğretmeni olması nedeniyle araştırmaya katılan öğretmenlerin de % 78.90'ı sınıf öğretmenidir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem gruplarına farklı düzeylerde dağıldıkları görülmektedir. Bunlardan 21 yıl ve üzeri (%30) ve 16-20 yıl (% 26.80) kıdem grubundaki öğretmenlerin oranı diğer gruplardan yüksek iken, 1-5 yıl (% 6.60) kıdem grubundaki öğretmenlerin oranı diğer gruplardan daha düşüktür.

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, grupların farklı düzeylerde dağıldıkları görülmektedir. Bunlardan görev yapılan okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl (% 42.50) olan gruptaki öğretmenlerin sayısı diğer gruplardan çok yüksektir. Görev yapılan okuldaki hizmet süresi 7-8 yıl (% 7.20) olan gruptaki öğretmenlerin oranı ise diğer gruplardan daha düşüktür. Görev yapılan okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl (% 42.50) olan öğretmenlerin oranının diğer gruplardan bir hayli yüksek çıkmasının sebebinin ilkökul ve ortaokullarda yaşanan dönüşümden dolayı öğretmenlerin yer değiştirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde, yine grupların farklı düzeylerde dağıldıkları görülmekle birlikte; 45-49 yaş (% 21.80) ve 35-39 yaş (% 21.40) ve 40-44 yaş (% 19.20) gruplarındaki öğretmenlerin oranı diğer gruplardan yüksektir. Aynı zamanda söz konusu gruplardaki öğretmenlerin oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. 29 ve altındaki yaş (% 7.20) grubundaki öğretmenlerin oranı diğer gruplardan daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde grupların farklı düzeylerde dağıldıkları görülmekle birlikte en büyük grubu lisans mezunları % 77.00 (n= 364) oluşturmaktadır. Katılımcıların % 12.90'ı (n= 61) iki-üç yıllık ön lisans ve % 10.10'u (n= 48) ise lisansüstü düzeyde öğrenim derecesine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Ön lisans-lisans düzeyinde mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenine ilişkin dağılım incelendiğinde yine grupların farklı düzeylerde dağıldıkları görülmektedir. En büyük grubu % 59.20 ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler (n= 280) oluşturmaktadır. Diğer fakülte mezunları da (%16.50) azımsanmayacak bir orana sahiptir. Eğitim

enstitüsü/eğitim yüksek okulu mezunu grubundaki öğretmenler (% 12.10) ve fen-edebiyat fakültesi mezunu grubundaki öğretmenlerin (% 12.30) oranı diğer gruplardan daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 58.40)'ı sendika üyesi iken, % 41.60'ının herhangi bir sendika üyeliği bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde; öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, öğrenim durumu, mezun olunan yüksek öğretim kurumu, sendika üyesi olup olmadıklarını belirlemeye yönelik sekiz soru yer almıştır. Anketin ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümlerinde üç farklı ölçek kullanılmıştır. Anketin ikinci bölümünde Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilen "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği", üçüncü bölümünde Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği", dördüncü bölümde Tschannen - Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" yer almıştır.

3.3.1. Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği

"Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği" Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilmiş olup, beş faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır. 1'den (Hiç katılmıyorum) 5'e (Tamamen katılıyorum) kadar derecelendirilmiş likert tipinde hazırlanmıştır. Faktörler ve ilişkili olduğu madde numaraları aşağıda belirtilmiştir.

Okul ortamı (1,2,3,4)

Duygu (5,6,7)

Sessizliğin kaynağı (8,9,10,11,12)

Yönetici (13,14,15)

İzolasyon (16,17,18)

Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeği oluşturan faktörlerin madde yüklerinin .483 ile .783 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %57.16'dır. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için hesaplanan güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .89'dur.

Ölçeğin kullanım izni, ölçeği geliştiren yazarlardan e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK 4). "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği" EK 1'de sunulmuştur.

Bu çalışma kapsamında "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yeniden yapılmasına karar verilmiştir. Çünkü ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmış ve dolayısıyla Kahveci ve Demirtaş (2013a)'ın Elazığ'da 2009-2010 öğretim yılında 20 ilköğretim okulunda yaptığı örneklemden farklı bir örneklem yapısı ortaya çıkmıştır. Bu amaçla "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin araştırma evrenindeki 8 ilkokulda görev yapmakta olan 165 öğretmene ön uygulaması yapılmıştır. "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği" için yapılan faktör analizi sonucunda KMO katsayısı 0.887 ve Barlett's X^2 değeri 2765.38 ($p < 0.01$) testi sonucu anlamlı çıkmıştır. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Alt Boyutlar	Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
Korku ve Algılanan Risk	s5	.81				.51
	s6	.76				.57
	s18	.67				.36
	s17	.66				.69
	s2	.64	5.92	32.91	.85	.67
	s1	.62				.44
	s16	.59				.60
	s8	.53				.65
	s4	.49				.61
Bağlamsal Faktörler	s13	.80				.24
	s15	.76				.40
	s14	.70				.51
	s11	.57				.31
	s12	.55	1.77	9.81	.78	.56
	s9	.48				.39
	s7	.44				.66
	s3	.37				.53
	s10	.30				.59

Ön uygulamadan elde edilen verilerden "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Maximum Likelihood ve Varimaks (Dik döndürme) işlemleri yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğer puanları, açıklanan varyans toplamı ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda

ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden dokuz maddeden (s5, s6, s18, s17, s2, s1, s16, s8, s4) oluşan birinci boyutu "Korku ve Algılanan Risk" olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait öz değer 5.92 ve açıklanan varyans 32.91'dir. "Bağlamsal Faktörler" olarak adlandırılan ikinci boyut dokuz maddeden (s13, s15, s14, s11, s12, s9, s7, s3, s10) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.77 ve açıklanan varyans 9.81'dir. İki alt boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 42,72 olarak hesaplanmıştır.

"Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 5'te de görüldüğü gibi güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .36 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının (α) ise .85 olduğu görülmüştür. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .24 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının (α) ise .78 olduğu görülmüştür. Tüm ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının (α) ise .88 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği"nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.2. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği

"Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, dört faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. 1'den (Hiçbir zaman) 5'e (Her zaman) kadar derecelendirilmiş likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin orjinal formundaki faktörler ve ilişkili olduğu madde numaraları aşağıda belirtilmiştir.

Planlama (1,2,3,4)

Örgütlenme (5,6,7,8,9,10,11)

Koordinasyon (12,13,14,15,16)

Değerlendirme (17,18,19,20,21,22,23,24,25)

Ölçeği oluşturan faktörlerin madde yükleri .416 ile .852 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın % 73.063'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .962'dir.

Ölçeğin kullanım izni, ölçeği geliştiren yazarlardan e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK 5). "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği" EK 2'de sunulmuştur.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin orjinal formundaki değerlendirme boyutunda yer alan 23. madde (Sicil notlarının verilmesinde) 2010 yılından sonra sicil notu verilmesi uygulamasının kaldırılmış olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yeniden yapılmasına karar verilmiştir. Çünkü ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmış dolayısıyla Erdem ve Meriç (2012)'in Van merkez'de 2010-2011 öğretim yılında beş ilköğretim okulunda yaptığı örneklemden farklı bir örneklem yapısı ortaya çıkmıştır. Bu amaçla "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" için; araştırma evrenindeki 8 ilkokulda görev yapmakta olan 165 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" için yapılan faktör analizi sonucunda KMO katsayısı 0.939 ve Barlett's X^2 değeri 3983.93 ($p < 0.01$) testi sonucu anlamlı çıkmıştır. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği"nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Alt Boyutlar	Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
Örgütlenme	k10	.83				.88
	k8	.82				.87
	k7	.82				.89
	k9	.81	13.24	55.16	.96	.87
	k11	.78				.86
	k6	.76				.76
	k5	.66				.83
Değerlendirme	k21	.81				.77
	k18	.79				.77
	k20	.76				.83
	k22	.76	2.28	9.49	.93	.78
	k19	.75				.74
	k17	.70				.74
	k24	.59				.73
Koordinasyon	k23	.58				.77
	k13	.80				.75
	k14	.80				.84
	k12	.74	1.49	6.23	.93	.83
	k16	.69				.81
Planlama	k15	.66				.81
	k2	.81				.77
	k1	.80	1.15	4.80	.89	.77
	k4	.79				.67
	k3	.65				.83

Ön uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği"nin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Maximum Likelihood ve Varimax (dik döndürme) işlemleri yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğer puanları, açıklanan varyans toplamı ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden yedi maddeden oluşan (k10, k8, k7, k9, k11, k6, k5) oluşan birinci boyut "Örgütlenme" olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait öz değer 13.24 ve açıklanan varyans 55.16'dır. "Değerlendirme" olarak adlandırılan ikinci boyut sekiz maddeden (k21, k18, k20, k22, k19, k17, k24, k23) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 2.28 ve açıklanan varyans 9.49'dur. "Koordinasyon" olarak adlandırılan üçüncü boyut beş maddeden (k13, k14, k12, k16, k15) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.49 ve açıklanan varyans 6.23'dür. "Planlama" olarak adlandırılan dördüncü boyut ise dört maddeden (k2, k1, k4, k3) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.15 ve açıklanan varyans 4.80'dir.

"Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği"nin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 6'da da görüldüğü gibi güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının, .76 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının (α) ise .96 olduğu görülmüştür. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının, .73 ile .83 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının (α) ise .93 olduğu görülmüştür. Ölçeğin üçüncü boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .75 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının (α) ise .93 olduğu görülmüştür. Ölçeğin dördüncü boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının, .67 ile .83 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının (α) ise .89 olduğu görülmüştür. Tüm ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının (α) ise .96 olduğu belirlenmiştir. Ölçek toplam varyansın % 75.67'sini açıklamaktadır. Bu değerler "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği"nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

3.3.3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, (1) Öğrenci Katılımına Yönelik Öz

Yeterlik (8 Madde), (2) Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik (8 Madde) ve (3) Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik (8 Madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği 1'den (yetersiz) 9'a (çok yeterli) kadar derecelendirilmiş likert tipi 24 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye ilk uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye bu ilk uyarlanma çalışması kapsamında Türkiye'deki altı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 628 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin aslına uygun olarak üç faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Kurt (2009), "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)"nin Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan formunu kullanmış buna karşılık araştırma örnekleminin öğretmen adayları değil ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler olduğu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yeniden yapmıştır. Bu çalışma kapsamında ÖYÖ, Ankara İli merkez İlçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 332 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve tek faktörün açıkladığı varyansın % 44.758 olduğu bulunmuştur. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .95'dir.

Bu çalışma kapsamında ÖYÖ'nin geçerlik güvenilirlik çalışmalarının yeniden yapılmasına karar verilmiştir. Çünkü ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmış dolayısıyla Kurt (2009)'un yaptığı örneklemden farklı bir örneklem yapısı ortaya çıkmıştır.

Bu amaçla ÖYÖ'nün araştırma evrenindeki 8 ilkokulda görev yapmakta olan 165 öğretmene ön uygulaması yapılmıştır.

ÖYÖ için yapılan faktör analizi sonucunda KMO katsayısı 0.934 ve Barlett's X^2 değeri 2692.651 ($p < 0.01$) testi sonucu anlamlı çıkmıştır. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Boyut	Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
Öğretmenlerin	y23	.76				.49
Öz Yeterlik	y16	.76	11.04	45.98	.95	.49
Algıları	y9	.75				.63

Tablo 7. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler (Devam)

Boyut	Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları	y14	.74				.65
	y21	.73				.57
	y17	.72				.67
	y18	.71				.55
	y12	.71				.61
	y6	.71				.72
	y24	.70				.61
	y19	.68				.64
	y4	.68				.68
	y11	.68				.61
	y15	.67	11.04	45.98	.95	.71
	y20	.67				.63
	y3	.66				.74
	y10	.66				.68
	y22	.66				.68
	y13	.65				.65
	y8	.65				.63
	y5	.61				.69
	y7	.59				.62
y2	.53				.73	
y1	.52				.66	

Ön uygulamadan elde edilen verilerden ÖYÖ'nün faktör yapısını belirlemek için açılımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açılımlayıcı faktör analizinde Maximum Likelihood ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğer puanları, açıklanan varyans toplamı ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktör ölçeğin adına uygun olarak "Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları" olarak adlandırılmış ve öz değeri 11.04, açıklanan varyansı 45.98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısının (α) ise .95 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği"nin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin kullanım izni, ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını yapan yazardan e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK 6). "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" EK 3'de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçları çoğaltılıp uygulanmadan önce Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek 8). Daha sonra örneklem listesi doğrultusunda rastgele seçilen 25 ilkokula tek tek gidilerek öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra 515 öğretmene anket uygulanmıştır. Bir anketin uygulanması ortalama 7-10 dakika sürmüştür. Uygulanan anketlerden kişisel bilgi formunu doldurup değişken ölçeklerinin doldurulmadığı 42 anket uygulama kriterlerine uygun olmadığı için analiz sonuçlarına ilave edilmeyerek, 473 anket değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak anketlerin toplanması ile birlikte veriler istatistik programına girilmeye hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada, katılımcıların demografik özellikleri frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ile sunulmuştur. Katılımcıların örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmen öz yeterliğine ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada örgütsel sessizlik değişkeni iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar (1) korku ve algılanan risk ve (2) bağlamsal faktörlerdir. Okul yönetiminde kayırmacılık değişkeni ise dört boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar (1) örgütlenme, (2) değerlendirme, (3) koordinasyon ve (4) planlamadır. Öğretmen öz yeterliği ise tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel sessizlik değişkenlerinin yukarıda sıralanan alt boyutları ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi kullanılmıştır. Bu analizi takiben okul yönetiminde kayırmacılığın dört alt boyutunun örgütsel sessizliğin iki alt boyutundan her birini ayrı ayrı yordayıp yordamadığını belirlemek için iki ayrı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Bunun ilk nedeni, örgütsel sessizliğin iki alt boyutunun birbiriyle ilişkilerinin bağımlı olmamasıdır. Diğer bir ifadeyle örgütsel sessizliğin iki boyutu olan Korku ve Algılanan Risk ile Bağlamsal Faktörler değişkenleri arasında yüksek düzeyde ilişki veya birlikte değişim söz konusu değildir. Diğer bir ifadeyle bu alt boyutlar birbirinden büyük ölçüde bağımsızdır. Bu anlamda, örneğin, öğretmenler Korku ve Algılanan Risk boyutuna ilişkin sessizlik davranışı göstermekteyken, bunun tam tersine Bağlamsal Faktörler boyutunda sessizlik

davranışı göstermiyor olabilir. Diğer yandan sessizlik algısının algısı korku ve risk algısı boyutu daha çok kişisel çekinceler (izolasyon korkusu, ilişkilerin bozulacağı korkusu vb.) ile ilgiliyken (Çakıcı, 2010), bağlamsal faktörler kısmı yaş, cinsiyet, deneyim, eğitim gibi bireysel faktörler ile örgütsel koşullar ve yöneticilerin tercih ettikleri idari değerler ile ilgilidir (Ülker ve Kanten, 2009; Özgen ve Sürgevil, 2009, s. 318; Turan vd., 2005). Dolayısıyla bu iki alt boyutun ayrı ayrı ele alınmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Bu durumda örgütsel sessizlik ölçeğinin alt faktörlerinin her birinin tek faktör özelliği gösterip göstermediği test edilmiş ve analiz sonuçları bu alt faktörlerin tek faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu konuya ilişkin olarak yöntem kısmında verilerin analizi başlığı altında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Dolayısıyla örgütsel sessizliğin iki alt boyutun her birinin kendi içinde tek faktör özelliği gösteriyor olması bu değişkenlerin ayrı ayrı regresyon modellerinde test edilmesinin diğer bir nedenidir. Böylece örgütsel sessizliğin iki alt boyutu için ayrı ayrı regresyon modelleri oluşturulmuş ve okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmen öz yeterliği tarafından yordanıp yordanmadıkları test edilmiştir.

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet (Kadın, Erkek) gibi iki alt kategorili değişkenlere göre karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklemeler t-Testi kullanılmıştır. Branş (Sınıf öğretmeni, Branş öğretmeni, okul öncesi öğretmeni) gibi üç veya daha fazla alt kategorisi olan değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda anlamlı farklılık ortaya çıkan değişkenlerde, bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır.

Verilerin analizine başlamadan verilerin yapılacak analizlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çeşitli varsayım testleri yapılmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında yer alan değişkenlerine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma modelinde yer alan her bir değişkene ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucunda elde edilen anlamlılık düzeyleri 0.05'in üstünde ($p > .05$) değer olduğu görülmüştür. Bu durum verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiğini araştırma verilerinin analizleri için parametrik testlerin kullanılabilceğini göstermiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için değişkenlere ait histogram ve saçılma grafikleri incelenmiş, bu grafikler de verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ayrıca Regresyon analizinin varsayımları olan değişkenler arasında otokorelasyon, çoklu bağıntılılık (Multicollinearity), eşit varyanslılık (Homoscedasticity) sorunlarının olup olmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda otokorelasyon sayılısının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için hesaplanan Durbin Watson katsayısının 1.608 olduğu belirlenmiştir (Bu katsayının 1.5 ile 2.5 arasında olması gerektiği belirtilmektedir). Tolerance değeri ise .300 olarak hesaplanmıştır (Bu değerin 0.1'in üzerinde olması gerekmektedir). VIF (Variance Inflation Factor) değeri ise 3.338 olarak hesaplanmıştır (Bu değerin 10 veya altı olması gerekmektedir). Collinearity Diagnostics tablosunda sadece altı kişiden alınan verinin -2 - +2 standart sapmanın dışında olduğunu göstermektedir. Bu sayı % 5'in çok altında olduğu için önemli bir ihlal ortaya çıkarmamaktadır. Bu sonuçlar araştırmada ele alınan değişkenler arasında çok yüksek bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır. Bu analizlerin sonuçlarının araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin verilerin tahmin hatalarının tesadüfi olduğunu, hataların birbirinden bağımsız olduğunu (otokorelasyon yoktur) ve eşit varyanslılık koşullarının karşılandığını gösterdiği söylenebilir.



BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik analiz sonuçları verilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel bulgular ve değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları sunulmuştur. Daha sonra Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi bulguları verilmiştir. Son olarak demografik değişkenlerle (cinsiyet, branş, okuldaki hizmet süresi, kıdem, yaş, öğrenim durumu, ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yüksek öğretim kurumu, sendika üyelik durumu) ilgili karşılaştırmalı analizlerin bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırma modelinde yer alan örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel Bulgular

Değişkenler	Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S	En Düşük	En Yüksek
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Risk Algısı	473	3.12	.69	1.44	5.00
	Bağlamsal Faktörler	473	3.59	.64	1.63	5.00
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	451	2.11	1.00	1.00	5.00
	Değerlendirme	451	1.99	.99	1.00	5.00
	Koordinasyon	451	2.10	1.00	1.00	5.00
	Planlama	451	2.11	1.02	1.00	5.00
Öz Yeterlik Algısı		417	7.08	.86	3.29	9.00

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalamalarının; örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler alt boyutunda ($\bar{X}=3.59$), korku ve risk algısı alt boyutunda ($\bar{X}=3.12$) "orta" düzeyde olduğu, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme ($\bar{X}=2.11$), planlama ($\bar{X}=2.11$), koordinasyon ($\bar{X}=2.10$) ve değerlendirme ($\bar{X}=1.99$) alt boyutlarında "düşük" düzeyde olduğu, öz yeterlik algılarının ortalamasının ($\bar{X}=7.08$) ile ise "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler

Tablo 9. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7
Örgütsel Sessizlik	1. Korku ve Risk Algısı	1	.55**	.28**	.36**	.36**	.31**	.01
	2. Bağlamsal Faktörler		1	.28**	.32**	.28**	.28**	.03
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	3. Örgütlenme			1	.62**	.68**	.67**	-.03
	5. Değerlendirme				1	.72**	.59**	.00
	6. Koordinasyon					1	.58**	-.04
	7. Planlama						1	-.03
	8. Öz Yeterlik Algısı							1

** p<.01; n=473

Tablo 9 incelendiğinde örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutunun okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme ($r=.28$), değerlendirme ($r=.36$), koordinasyon ($r=.36$) ve planlama ($r=.31$) alt boyutları ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu da okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme ($r=.28$), değerlendirme ($r=.32$), koordinasyon ($r=.28$) ve planlama ($r=.28$) boyutlarıyla orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı ilişkilidir. Buna karşılık öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algılarının hiçbir alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür.

4.3. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır.

Tablo 10. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler		Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Algılanan Risk	Kadın	358	3.12	.67	.34	.73
		Erkek	115	3.14	.72		
	Bağlamsal Faktörler	Kadın	358	3.59	.64	.25	.80
		Erkek	115	3.58	.67		
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	Kadın	341	2.10	1.01	.55	.58
		Erkek	110	2.16	.95		
	Değerlendirme	Kadın	341	2.00	.97	.59	.56
		Erkek	110	1.94	1.05		
	Koordinasyon	Kadın	341	2.11	1.00	.29	.77
		Erkek	110	2.08	.98		
	Planlama	Kadın	341	2.09	.99	.56	.57
		Erkek	110	2.15	1.10		
Öz Yeterlik Algısı	Kadın	314	7.08	.86	.19	.85	
	Erkek	103	7.06	.88			

Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk [$t_{(471)}=.34$, $p>0.05$] ve örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler [$t_{(471)}=.25$, $p>0.05$] boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk ve bağlamsal faktörler boyutlarına ilişkin algıları benzerdir. Kadın öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutu algılarına ilişkin puanları ($\bar{X}=3.12$) erkek öğretmenlerin puanlarına ($\bar{X}=3.14$) oldukça yakın görünmektedir. Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu algılarına ilişkin olarak da, erkek öğretmenlerin algılarına ilişkin puanları ($\bar{X}=3.58$) ile kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X}=3.59$) oldukça yakındır. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı ve bağlamsal faktörler boyutlarına

ilişkin algılarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme [$t_{(449)}=.55$, $p>0.05$], değerlendirme [$t_{(449)}=.59$, $p>0.05$], koordinasyon [$t_{(449)}=.29$, $p>0.05$] ve planlama [$t_{(449)}=.56$, $p>0.05$] boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutu algılarına ilişkin puanları ($\bar{X}=2.16$), kadın öğretmenlerin puanlarından ($\bar{X}=2.10$) yüksek olmakla birlikte aradaki fark anlamlı değildir. Kadın öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutu algılarına ilişkin puanları ($\bar{X}=2.00$), erkek öğretmenlerin puanlarından ($\bar{X}=1.94$) yüksek olmakla birlikte aradaki fark anlamlı değildir. Okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin algılarının puan ortalamaları ($\bar{X}=2.08$), kadın öğretmenlerin algılarının puan ortalamalarına ($\bar{X}=2.11$) yakın görünmektedir. Yine okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin algılarının puan ortalamaları ($\bar{X}=2.15$), kadın öğretmenlerin algılarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.09$) yüksek olmakla birlikte aradaki fark anlamlı değildir. Bu bulguya göre, cinsiyet değişkeni, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarına ilişkin öğretmen algılarını belirleyen bir değişken olmamıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları [$t_{(415)}=.19$, $p>0.05$] cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin puanlarının ($\bar{X}=7.06$), kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin puanlarına ($\bar{X}=7.08$) oldukça yakın olduğu görünmektedir. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre değişmediği, öz yeterlik algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 11. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişkenler	Branş	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)	
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Algılanan Risk	1. Sınıf Öğretmeni	373	3.16	.68	3.29	.04	1-2
		2. Branş Öğretmeni	68	2.94	.72			
		3. Okul Öncesi Öğretmeni	32	3.06	.66			
	Bağlamsal Faktörler	1. Sınıf Öğretmeni	373	3.59	.64	.04	.96	-
		2. Branş Öğretmeni	68	3.57	.71			
		3. Okul Öncesi Öğretmeni	32	3.60	.56			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	1. Sınıf Öğretmeni	361	2.11	1.00	5.04	.00	1-3 2-3
		2. Branş Öğretmeni	65	2.31	.98			
		3. Okul Öncesi Öğretmeni	25	1.58	.75			
	Değerlendirme	1. Sınıf Öğretmeni	361	2.01	.99	1.51	.22	-
		2. Branş Öğretmeni	65	1.99	1.02			
		3. Okul Öncesi Öğretmeni	25	1.66	.84			
	Koordinasyon	1. Sınıf Öğretmeni	361	2.11	1.02	1.36	.26	-
		2. Branş Öğretmeni	65	2.19	.99			
		3. Okul Öncesi Öğretmeni	25	1.81	.78			
	Planlama	1. Sınıf Öğretmeni	361	2.08	1.01	14.13	.00	1-2 1-3 2-3
		2. Branş Öğretmeni	65	2.56	1.01			
		3. Okul Öncesi Öğretmeni	25	1.36	.64			
Öz Yeterlik Algısı	1. Sınıf Öğretmeni	334	7.08	.86	1.29	.28	-	
	2. Branş Öğretmeni	60	6.96	.91				
	3. Okul Öncesi Öğretmeni	23	7.30	.77				

Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(2-470)}=3.29$, $p<0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin görüşleri branşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni ile branş öğretmeni (İngilizce, Din Kül. ve Ah. Bil., Rehberlik) grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı düzeyi ($\bar{X}=3.16$), branş öğretmeni (İngilizce, Din Kül. ve Ah. Bil., Rehberlik) grubundaki öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı düzeyinden ($\bar{X}=2.94$), anlamlı düzeyde yüksektir.

Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-.470)}=.043$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin algılarında branşa göre anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde de sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.59$), branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.57$) ve okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=3.60$) görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin algılarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, okul yönetimde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(2-448)}=5.04$, $p<0.01$]. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin görüşleri branşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri gruplarındaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Branş öğretmenlerinin okul yönetimde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.31$) sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=2.11$) ve okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=1.58$) algı düzeylerinden daha yüksektir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=1.58$), sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bunun nedeninin okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs sürelerinin olmaması ve sürekli öğrencileriyle sınıfta birlikte olduklarından dolayı diğer öğretmenler ve okul yöneticileriyle iletişimlerinin daha sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetimde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-448)}=1.51$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın

değerlendirme boyutuna ilişkin algıları branşlarına göre değişmemektedir. Bununla birlikte betimsel verilere bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{X}=1.66$), sınıf öğretmeni ($\bar{X}=2.01$) ve branş öğretmeni ($\bar{X}=1.99$) grubundaki öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin söz konusu algı düzeylerinin düşük olmasının yukarıda da açıklandığı gibi görevlerinin özelliği nedeniyle diğer öğretmenler ve okul yöneticileriyle iletişimlerinin sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin görüşleri branşlarına göre değişmemektedir [$F_{(2-448)}=1.36$, $p>0.05$]. Bununla beraber betimsel veriler incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{X}=1.81$), sınıf öğretmeni ($\bar{X}=2.11$) ve branş öğretmeni ($\bar{X}=2.19$) grubundaki öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir. Branş öğretmeni grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.19$), sınıf ve okul öncesi öğretmeni grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durumun branş öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin duyarlılıklarının yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(2-448)}=14.13$, $p<0.01$]. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşleri branşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri gruplarındaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Branş öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.56$), sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=2.08$) ve okul öncesi öğretmenlerinden ($\bar{X}=1.36$) daha yüksektir. Okul öncesi grubundaki öğretmenlerin söz konusu algı düzeyleri ($\bar{X}=1.36$), sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-414)}=1.29$, $p> 0.05$]. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları branşlarına göre değişmemektedir. Bununla birlikte betimsel verilere bakıldığında okul öncesi grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=7.30$) öz yeterlik algı düzeylerinin, sınıf öğretmeni ($\bar{X}=7.08$) ve branş öğretmeni ($\bar{X}=6.96$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Branş öğretmeni grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri ($\bar{X}=6.96$), sınıf ve okul öncesi öğretmeni gruplarındaki öğretmenlerden daha düşüktür.

4.5. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 12. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişkenler	Kıdem Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)	
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Algılanan Risk	1. 1-5 yıl	31	2.89	.81	1.11	.35	-
		2. 6-10 yıl	71	3.15	.69			
		3. 11-15 yıl	102	3.10	.73			
		4. 16-20 yıl	127	3.14	.63			
		5. 21 yıl ve üzeri	142	3.17	.66			
	Bağlamsal Faktörler	1. 1-5 yıl	31	3.65	.66	1.37	.24	-
		2. 6-10 yıl	71	3.68	.62			
		3. 11-15 yıl	102	3.60	.62			
		4. 16-20 yıl	127	3.48	.66			
		5. 21 yıl ve üzeri	142	3.62	.65			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	1. 1-5 yıl	30	1.91	1.00	2.19	.07	-
		2. 6-10 yıl	62	1.97	1.04			
		3. 11-15 yıl	97	2.00	1.00			
		4. 16-20 yıl	124	2.12	.91			
		5. 21 yıl ve üzeri	138	2.30	1.03			
	Değerlendirme	1. 1-5 yıl	30	1.80	1.80	1.68	.15	-
		2. 6-10 yıl	62	1.81	1.81			
		3. 11-15 yıl	97	1.96	1.96			
		4. 16-20 yıl	124	1.97	1.97			
		5. 21 yıl ve üzeri	138	2.15	2.15			
	Koordinasyon	1. 1-5 yıl	30	1.96	1.10	.81	.52	-
		2. 6-10 yıl	62	1.93	.84			
		3. 11-15 yıl	97	2.12	1.07			
		4. 16-20 yıl	124	2.14	1.00			
		5. 21 yıl ve üzeri	138	2.17	.99			

Tablo 12. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devam).

Değişkenler	Kıdem Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)
Okul Yön. Kayırmacılık	1. 1-5 yıl	30	1.71	.96			
	2. 6-10 yıl	62	1.94	.97			1-5
	3. 11-15 yıl	97	1.93	1.01	5.42	.00	2-5
	4. 16-20 yıl	124	2.09	.96			3-5
	5. 21 yıl ve üzeri	138	2.40	1.05			
Öz Yeterlik Algısı	1. 1-5 yıl	29	6.62	1.05			
	2. 6-10 yıl	56	7.01	.93			
	3. 11-15 yıl	93	7.10	.83	3.46	.00	1-5
	4. 16-20 yıl	113	7.03	.78			
	5. 21 yıl ve üzeri	126	7.24	.85			

Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-468)}=1.11$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin algılarında kıdemleri anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki ($\bar{X}=3.17$) öğretmenlerin en yüksek, 1-5 yıl kıdem grubundaki ($\bar{X}=2.89$) öğretmenlerin algılarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, anlamlı düzeyde olmamakla birlikte, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin öğretmen algılarının kıdemi az olan öğretmenlerde daha az, kıdemi yüksek olan öğretmenlerde ise geçmiş deneyimleri nedeniyle daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulda örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-468)}=1.37$, $p>0.05$]. Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin görüşleri kıdemlerine göre değişmemektedir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin, 6-10 yıl

grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}=3.68$) daha yüksek, 16-20 yıl grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}=3.48$) daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-446)}=2.19$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları kıdemlerine göre değişmemektedir. Betimsel verilere bakıldığında, anlamlı olmamakla birlikte; 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.30$) okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algı düzeylerinin diğer gruptaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu algıya ilişkin en düşük düzey ise 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}=1.91$) görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algılarının da arttığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-446)}=1.68$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algılarında kıdem değişkeni anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel verilere bakıldığında, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.15$) okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeylerinin diğer gruptaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu algıya ilişkin en düşük düzey ise 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}=1.80$) olduğu görülmektedir.

Okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-446)}=.81$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algılarında, kıdemleri anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde, anlamlı olmamakla birlikte okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin öğretmen algılarının 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}=2.17$) en yüksek düzeyde olduğu, 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerde ise ($\bar{X}=1.93$) en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(2-446)}=5.42, p<0.01$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşleri kıdemlerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenler ile 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler, 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.40$) okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algıları 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin söz konusu algıları 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları kıdem düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(4-412)}=3.46, p<0.01$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin öz yeterlik algıları onların kıdem düzeyine göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlik düzeyi ($\bar{X}=7.24$), diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksektir. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları ($\bar{X}=6.62$) diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha düşüktür. 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlik düzeyinin yüksek olması mesleki deneyimlerinin fazla olmasından kaynaklanabilir.

4.6. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 13. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişkenler	Okuldaki Hizmet Süresi	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)	
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Algılanan Risk	1. 1-2 Yıl	201	3.11	.68	.19	.97	-
		2. 3-4 Yıl	64	3.16	.71			
		3. 5-6 Yıl	55	3.07	.70			
		4. 7-8 Yıl	34	3.16	.82			
		5. 9-10 Yıl	49	3.14	.74			
		6. 11 Yıl ve Üzeri	70	3.15	.57			
	Bağlamsal Faktörler	1. 1-2 Yıl	201	3.67	.63	1.86	.10	-
		2. 3-4 Yıl	64	3.61	.56			
		3. 5-6 Yıl	55	3.50	.63			
		4. 7-8 Yıl	34	3.38	.71			
		5. 9-10 Yıl	49	3.56	.70			
		6. 11 Yıl ve Üzeri	70	3.51	.66			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	1. 1-2 Yıl	189	2.12	1.02	1.30	.27	-
		2. 3-4 Yıl	62	2.16	1.03			
		3. 5-6 Yıl	50	1.82	.81			
		4. 7-8 Yıl	33	2.20	.81			
		5. 9-10 Yıl	48	2.03	.92			
		6. 11 Yıl ve Üzeri	69	2.26	1.15			
	Değerlendirme	1. 1-2 Yıl	189	1.91	.96	1.31	.26	-
		2. 3-4 Yıl	62	2.08	1.04			
		3. 5-6 Yıl	50	1.79	.84			
		4. 7-8 Yıl	33	2.22	1.08			
		5. 9-10 Yıl	48	2.12	.95			
		6. 11 Yıl ve Üzeri	69	2.05	1.09			
Koordinasyon	1. 1-2 Yıl	189	1.98	.95	3.73	.00	2-3 6-3	
	2. 3-4 Yıl	62	2.33	1.09				
	3. 5-6 Yıl	50	1.74	.77				
	4. 7-8 Yıl	33	2.33	.98				
	5. 9-10 Yıl	48	2.27	1.04				
	6. 11 Yıl ve Üzeri	69	2.29	1.08				
Planlama	1. 1-2 Yıl	189	2.08	1.05	2.12	.06	-	
	2. 3-4 Yıl	62	2.07	1.04				
	3. 5-6 Yıl	50	1.86	.89				
	4. 7-8 Yıl	33	2.36	.96				
	5. 9-10 Yıl	48	1.99	.95				
	6. 11 Yıl ve Üzeri	69	2.37	1.04				

Tablo 13. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devam).

Değişkenler	Okuldaki Hizmet Süresi	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)
Öz Yeterlik Algısı	1. 1-2 Yıl	170	7.08	.83	.45	.81	-
	2. 3-4 Yıl	61	6.96	.98			
	3. 5-6 Yıl	47	7.10	.70			
	4. 7-8 Yıl	32	7.00	1.11			
	5. 9-10 Yıl	43	7.13	.71			
	6. 11 Yıl ve Üzeri	64	7.16	.91			

Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin okuldaki hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulda örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-467)}=.193$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin algılarında okuldaki hizmet süresi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır.

Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-467)}=1.86$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin algılarında okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde, anlamlı olmamakla birlikte örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin öğretmen algılarının okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}=3.67$) en yüksek düzeyde olduğu, okuldaki hizmet süresi 7-8 yıl grubundaki öğretmenlerde ise ($\bar{X}=3.38$) en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-445)}=1.30$, $p>0.05$]. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları okuldaki hizmet sürelerine bağlı olarak değişmemektedir. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde; okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri grubundaki ($\bar{X}=2.26$) öğretmenlerin

okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algılarının ortalama puanlarının en yüksek düzeyde olduğu, okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki ($\bar{X}=1.82$) öğretmenlerin söz konusu algılarına ilişkin ortalama puanlarının ise diğer gruplardan daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-445)}=1.31, p>0.05$]. Başka bir ifade ile öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri okuldaki hizmet sürelerine göre değişiklik göstermemektedir. Betimsel verilere bakıldığında, anlamlı olmamakla birlikte, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresi 7-8 yıl grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}=2.22$) en yüksek düzeyde olduğu, okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki öğretmenlerin söz konusu algı düzeylerine ilişkin ortalamalarının ise ($\bar{X}=1.79$) en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algıları okuldaki hizmet süresi düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(5-445)}=3.73, p<0.01$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algıları onların okuldaki hizmet sürelerine göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki öğretmenlerin algıları ile okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl grubu ve okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerin algıları ile anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.33$), okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=1.74$) ve okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=2.29$) anlamlı olarak daha yüksektir. Okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=1.74$) okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algı düzeyleri, okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.33$) yanı sıra, okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=2.29$) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-445)}=2.12$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları okuldaki hizmet sürelerine göre değişmemektedir. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri grubundaki ($\bar{X}=2.37$) öğretmenlerin algılarına ilişkin ortalama puanlarının en yüksek düzeyde olduğu, okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki ($\bar{X}=1.86$) öğretmenlerin algılarına ilişkin ortalama puanlarının ise en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F_{(5-411)}=.45$, $p>0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin öz yeterlik algıları onların okuldaki hizmet süresine göre değişmemektedir. Betimsel verilere bakıldığında anlamlı olmamakla birlikte, okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin en yüksek, okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ise en az olduğu görülmektedir.

4.7. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 14. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)	
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Algılanan Risk	1. 29 yaş ve altı	34	2.86	.76	1.47	.20	-
		2. 30-34 yaş	70	3.06	.70			
		3. 35-39 yaş	101	3.15	.73			
		4. 40-44 yaş	91	3.20	.62			
		5. 45-49 yaş	103	3.14	.67			
		6. 50 yaş ve üstü	74	3.15	.67			
	Bağlamsal Faktörler	1. 29 yaş ve altı	34	3.63	.66	.50	.78	-
		2. 30-34 yaş	70	3.69	.63			
		3. 35-39 yaş	101	3.56	.59			
		4. 40-44 yaş	91	3.57	.69			
		5. 45-49 yaş	103	3.56	.63			
		6. 50 yaş ve üstü	74	3.58	.69			

Tablo 14. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devam).

	Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	1. 29 yaş ve altı	31	2.02	1.14	2.87	.014	2-6
		2. 30-34 yaş	64	1.80	.90			
		3. 35-39 yaş	95	2.06	1.03			
		4. 40-44 yaş	87	2.22	.85			
		5. 45-49 yaş	101	2.08	.96			
		6. 50 yaş ve üstü	73	2.40	1.10			
	Değerlendirme	1. 29 yaş ve altı	31	1.95	1.00	1.46	.20	-
		2. 30-34 yaş	64	1.71	.75			
		3. 35-39 yaş	95	1.95	1.01			
		4. 40-44 yaş	87	2.07	.96			
		5. 45-49 yaş	101	2.06	1.05			
		6. 50 yaş ve üstü	73	2.11	1.07			
	Koordinasyon	1. 29 yaş ve altı	31	2.13	1.12	1.37	.23	-
		2. 30-34 yaş	64	1.81	.75			
		3. 35-39 yaş	95	2.20	1.15			
		4. 40-44 yaş	87	2.13	.92			
		5. 45-49 yaş	101	2.11	1.03			
		6. 50 yaş ve üstü	73	2.18	.97			
Planlama	1. 29 yaş ve altı	31	1.85	1.10	3.65	.00	2-6 3-6	
	2. 30-34 yaş	64	1.84	.97				
	3. 35-39 yaş	95	1.95	.96				
	4. 40-44 yaş	87	2.21	.91				
	5. 45-49 yaş	101	2.18	1.06				
	6. 50 yaş ve üstü	73	2.44	1.08				
Öz Yeterlik Algısı	1. 29 yaş ve altı	29	6.70	.91	2.48	.03	1-6	
	2. 30-34 yaş	59	7.04	.91				
	3. 35-39 yaş	91	7.05	.87				
	4. 40-44 yaş	79	7.08	.80				
	5. 45-49 yaş	91	7.05	.73				
	6. 50 yaş ve üstü	68	7.33	.95				

Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-467)}=1.47$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler

incelendiğinde 40-44 yaş grubundaki ($\bar{X}=3.20$) öğretmenlerin algılarına ilişkin ortalama puanlarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre en yüksek düzeyde olduğu, 29 yaş ve altı grubundaki ($\bar{X}=2.86$) öğretmenlerin ortalama puanlarının ise diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-.467)}=.50$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin algılarında yaşlarına göre anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır.

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(5-.445)}=2.87$, $p<0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları onların yaşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları, 30-34 yaş grubundaki öğretmenler ile 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=2.40$), 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=1.80$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F_{(5-.445)}=1.46$, $p>0.05$]. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algıları yaşlarına göre değişmemektedir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 50 yaş üstü gruptaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.11$) okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde, 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=1.71$) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer gruplara göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-.445)}=1.37$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin görev

yaptıkları okullardaki okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde; 35-39 yaş grubundaki ($\bar{X}=2.20$) öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=1.81$) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(5-445)}=3.65$, $p<0.01$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algıları yaşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenler ile 30-34 yaş grubu ve 35-39 yaş grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyi ($\bar{X}=2.44$), 35-39 yaş grubu ($\bar{X}=1.95$) ve 30-34 yaş grubundaki ($\bar{X}=1.84$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyi ($\bar{X}=1.84$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(5-411)}=2.48$, $p<0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öz yeterlik algıları onların yaşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçları, 29 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. 29 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları ($\bar{X}=6.70$), 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=7.33$) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

4.8. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 15. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

	Değişkenler	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Algılanan Risk	1. İki-Üç Yıllık Ön Lis.	61	3.21	.70	.73	.49	-
		2. Fakülte (Lisans)	364	3.10	.68			
		3. Lisansüstü	48	3.15	.74			
	Bağlamsal Faktörler	1. İki-Üç Yıllık Ön Lis.	61	3.61	.70	2.48	.09	-
		2. Fakülte (Lisans)	364	3.56	.64			
		3. Lisansüstü	48	3.78	.59			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	1. İki-Üç Yıllık Ön Lis.	59	2.27	.99	.85	.43	-
		2. Fakülte (Lisans)	346	2.09	.99			
		3. Lisansüstü	46	2.11	1.07			
	Değerlendirme	1. İki-Üç Yıllık Ön Lis.	59	2.16	1.03	1.05	.35	-
		2. Fakülte (Lisans)	346	1.96	1.00			
		3. Lisansüstü	46	1.98	.84			
	Koordinasyon	1. İki-Üç Yıllık Ön Lis.	59	2.20	.96	.46	.63	-
		2. Fakülte (Lisans)	346	2.10	1.02			
		3. Lisansüstü	46	2.01	.94			
	Planlama	1. İki-Üç Yıllık Ön Lis.	59	2.33	.98	3.55	.03	1-3
		2. Fakülte (Lisans)	346	2.11	1.03			
		3. Lisansüstü	46	1.80	.95			
Öz Yeterlik Algısı	1. İki-Üç Yıllık Ön Lis.	59	7.34	.83	3.68	.03	1-2	
	2. Fakülte (Lisans)	346	7.02	.87				
	3. Lisansüstü	46	7.17	.78				

Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-.470)}=.73$, $p > 0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 2-3 yıllık ön lisans grubundaki ($\bar{X}=3.21$) öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha

yüksek olduğu, fakülte (lisans) grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=3.10$) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-.470)}=2.48, p> 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre değişmemektedir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, lisansüstü grubundaki ($\bar{X}=3.78$) öğretmenlerin örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, fakülte (lisans) grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=3.56$) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-.448)}=.85, p> 0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algılarında öğrenim durumuna göre anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 2-3 yıllık ön lisans grubundaki ($\bar{X}=2.27$) öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, fakülte (lisans) grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.09$) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-.448)}=1.05, p> 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algılarında öğrenim durumuna göre anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 2-3 yıllık ön lisans grubundaki ($\bar{X}=2.16$) öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha

yüksek olduğu, fakülte (lisans) grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=1.96$) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-448)}=.46$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algıları öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 2-3 yıllık ön lisans grubundaki ($\bar{X}=2.20$) öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, lisansüstü grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.01$) söz konusu algılarının puan ortalamalarının ise diğer öğrenim gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(2-448)}=3.55$, $p<0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenler ile lisansüstü grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.33$), lisansüstü grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyinden ($\bar{X}=1.80$) anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğretmenlerin, öz yeterlik algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(2-414)}=3.68$, $p<0.05$]. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algıları öğrenim durumuna göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenler ile fakülte (lisans) grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 2-3 yıllık ön

lisans grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları ($\bar{X}=7.34$), fakülte (lisans) grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=7.02$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.9. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 16. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Değişkenler	Mezun Olunan Yük. Öğretim Kurumu	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)	
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Algılanan Risk	1. Eğitim Ens./Eğitim Y. O.	57	3.25	.70	1.55	.20	-
		2. Eğitim Fakültesi	280	3.10	.68			
		3. Fen-Ed. Fak.	58	3.00	.70			
		4. Diğer Fakülteler	78	3.18	.68			
Örgütsel Sessizlik	Bağlamsal Faktörler	1. Eğitim Ens./Eğitim Y. O.	57	3.61	.72	1.54	.20	-
		2. Eğitim Fakültesi	280	3.63	.62			
		3. Fen-Ed. Fak.	58	3.46	.64			
		4. Diğer Fakülteler	78	3.52	.68			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	1. Eğitim Ens./Eğitim Y. O.	56	2.28	1.05	2.27	.08	-
		2. Eğitim Fakültesi	263	2.14	1.02			
		3. Fen-Ed. Fak.	58	1.82	.82			
		4. Diğer Fakülteler	74	2.10	.98			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Değerlendirme	1. Eğitim Ens./Eğitim Y. O.	56	2.15	1.04	.84	.47	-
		2. Eğitim Fakültesi	263	1.98	.96			
		3. Fen-Ed. Fak.	58	1.86	1.01			
		4. Diğer Fakülteler	74	1.98	1.06			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Koordinasyon	1. Eğitim Ens./Eğitim Y. O.	56	2.21	1.00	.53	.66	-
		2. Eğitim Fakültesi	263	2.12	.97			
		3. Fen-Ed. Fak.	58	2.00	1.17			
		4. Diğer Fakülteler	74	2.05	.97			

Tablo 16. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devam).

Değişkenler	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	F	p	Fark (Tukey)
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	1. Eğitim Ens./Eğitim Y. O.	56	2.34	1.02	1.81	.14	-
	2. Eğitim Fakültesi	263	2.11	1.02			
	3. Fen-Ed. Fak.	58	1.90	.92			
	4. Diğer Fakülteler	74	2.07	1.05			
Öz Yeterlik Algısı	1. Eğitim Ens./Eğitim Y. O.	54	7.30	.85	2.17	.09	-
	2. Eğitim Fakültesi	242	7.09	.86			
	3. Fen-Ed. Fak.	56	6.92	.80			
	4. Diğer Fakülteler	65	6.98	.91			

Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin algılarının ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-469)}=1.55$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin algılarında ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkeni anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu grubundaki ($\bar{X}=3.25$) öğretmenlerin algılarına ilişkin ortalama puanlarının diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu, Fen-Edebiyat Fakültesi grubundaki ($\bar{X}=3.00$) öğretmenlerin ortalama puanlarının ise diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-469)}=1.54$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin algılarında ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine

göre anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, Eğitim Fakültesi grubundaki ($\bar{X}=3.63$) öğretmenlerin algılarına ilişkin ortalama puanlarının diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en yüksek düzeyde olduğu, Fen-Edebiyat Fakültesi grubundaki ($\bar{X}=3.46$) öğretmenlerin ortalama puanlarının ise diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F_{(3-447)}=2.27$, $p>0.05$]. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları ön lisans/lisans düzeyinde mezun oldukları okul türüne göre değişmemektedir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.28$) okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde olduğu, Fen-Edebiyat Fakültesi grubundaki ($\bar{X}=1.82$) öğretmenlerin ortalama puanlarının ise diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-447)}=.84$, $p>0.05$]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algılarında ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkeni anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.15$) okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algılarının puan ortalamalarının diğer gruplara göre en yüksek düzeyde olduğu, Fen-Edebiyat Fakültesi grubundaki ($\bar{X}=1.86$) öğretmenlerin ortalama puanlarının ise diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine

göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-.447)}=.53$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algılarında ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkeni anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu grubundaki ($\bar{X}=2.21$) öğretmenlerin algılarına ilişkin ortalama puanlarının diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en yüksek düzeyde olduğu, Fen-Edebiyat Fakültesi grubundaki ($\bar{X}=2.00$) öğretmenlerin ortalama puanlarının ise diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algıları ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F_{(3-.447)}=1.81$, $p>0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algıları ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türüne göre değişmemektedir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu grubundaki ($\bar{X}=2.34$) öğretmenlerin algılarına ilişkin ortalama puanlarının diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en yüksek düzeyde olduğu, Fen-Edebiyat Fakültesi grubundaki ($\bar{X}=1.90$) öğretmenlerin ortalama puanlarının ise diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F_{(3-.447)}=1.81$, $p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öz yeterlik algıları, onların ön lisans/lisans düzeyinde mezun oldukları okul türüne göre değişmemektedir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu grubundaki ($\bar{X}=7.30$) öğretmenlerin algılarına ilişkin ortalama puanlarının diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en yüksek düzeyde olduğu, Fen-Edebiyat Fakültesi grubundaki ($\bar{X}=6.92$) öğretmenlerin ortalama puanlarının ise diğer ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü gruplarındaki öğretmenlere göre en az düzeyde olduğu görülmektedir.

4.10. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğretmenlerin Sendika Üyelik Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 17. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Sendika Üyelik Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.

Değişkenler		Sendika Üyelik Durumu	N	\bar{X}	S	t	p
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Algılanan Risk	1. Evet	276	3.13	.70	.23	.82
		2. Hayır	197	3.11	.66		
	Bağlamsal Faktörler	1. Evet	276	3.62	.62	1.36	.18
		2. Hayır	197	3.54	.67		
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	1. Evet	259	2.10	.96	.37	.72
		2. Hayır	192	2.13	1.05		
	Değerlendirme	1. Evet	259	1.99	.99	.06	.96
		2. Hayır	192	1.99	.99		
	Koordinasyon	1. Evet	259	2.05	.97	1.35	.18
		2. Hayır	192	2.18	1.04		
	Planlama	1. Evet	259	2.14	1.01	.82	.41
		2. Hayır	192	2.06	1.03		
	Öz Yeterlik Algısı	1. Evet	238	7.06	.85	.57	.57
		2. Hayır	179	7.11	.87		

Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının sendika üyelik durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17'de görüldüğü gibi örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk [$t_{(471)}=.23$, $p>0.05$] ve örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler [$t_{(471)}=1.36$, $p>0.05$] boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları sendika üyelik durumuna göre farklılaşmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk ve bağlamsal faktörler boyutlarına ilişkin algıları sendika üyesi olup olmamalarına göre değişmemektedir. Sendika üyesi olmayan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutu algılarına ilişkin puanları ($\bar{X}=3.11$), sendika üyesi öğretmenlerin puanlarına ($\bar{X}=3.13$) oldukça yakın görünmektedir. Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu algılarına ilişkin olarak da; sendika üyesi öğretmenlerin algılarına ilişkin puanları ($\bar{X}=3.62$) ile sendika üyesi olmayan öğretmenlerin puanlarından ($\bar{X}=3.54$) yüksek olmakla birlikte aradaki fark anlamlı değildir. Bu bulgu, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin,

örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı ve bağlamsal faktörler boyutlarına ilişkin algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme [$t_{(449)}=.37, p>0.05$], değerlendirme [$t_{(449)}=.06, p>0.05$], koordinasyon [$t_{(449)}=1.35, p>0.05$] ve planlama [$t_{(449)}=.82, p>0.05$] boyutlarına ilişkin algılarının sendika üyesi olup olmadıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Sendika üyesi olmayan öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutu algılarına ilişkin puanları ($\bar{X}=2.13$), sendika üyesi olan öğretmenlerin puanlarından ($\bar{X}=2.10$) yüksek olmakla birlikte aradaki fark anlamlı değildir. Sendika üyesi olan öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutu algılarına ilişkin puanlarının ($\bar{X}=1.99$), sendika üyesi olmayan öğretmenlerin puanlarına ($\bar{X}=1.99$) eşit olduğu görülmektedir. Okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin sendika üyesi olmayan öğretmenlerin algılarının puan ortalamaları ($\bar{X}=2.18$), sendika üyesi olan öğretmenlerin algılarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.05$) yüksek olmakla birlikte bu fark anlamlı değildir. Yine okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin sendika üyesi olan öğretmenlerin algılarının puan ortalamaları ($\bar{X}=2.14$), sendika üyesi olmayan öğretmenlerin algılarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.06$) yüksek olmakla birlikte aradaki fark anlamlı değildir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin sendika üyesi olup olmamaları, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarına ilişkin öğretmen algılarını değiştirmemektedir. Bu araştırmada sendika üyelik durumu değişkeni okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarını belirleyen bir değişken olmamıştır.

Sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(415)}=.57, p>0.05$]. Sendika üyesi olmayan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ($\bar{X}=7.11$) sendika üyesi olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarından ($\bar{X}=7.06$) daha yüksektir. Ancak bu fark anlamlı düzeyde değildir. Bu bulgu, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin, öz yeterlik algılarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile sendika üyelik durumu öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirleyen bir değişken olmamıştır.

4.11. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutunu Yordaması

Tablo 18. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutunu Yordaması

Değişkenler*		B	Sh	β	t	p
(Constant)		2.45	.26		9.41	.00
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	1. Örgütlenme	-.05	.05	-.07	-1.03	.30
	2. Değerlendirme	.11	.05	.17	2.48	.01
	3. Koordinasyon	.15	.05	.22	3.06	.00
	4. Planlama	.08	.04	.12	1.81	.07
	5. Öz Yeterlik Algısı	.02	.04	.02	.47	.64
R=.39 R ² =.15 F ₍₅₋₄₁₁₎ = 14.832 p=.000						

*Yordanan değişken Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutu

Okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18'de görüldüğü gibi, kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik algısı değişkenleri örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir ($R = .39$, $R^2 = .15$, $p < 0.01$). Kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik değişkenleri örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutundaki toplam varyansın % 15'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenler örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı üzerindeki görece önem sırası şöyledir: Koordinasyon, değerlendirme, planlama, özyeterlik, örgütlenme. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde koordinasyon ve değerlendirme değişkenlerinin korku ve algılanan risk üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Planlama, örgütlenme ve öz yeterlik değişkenleri ise korku ve algılanan risk üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

KORKU VE ALGILANAN RİSK= 2.45 - 0.05*ÖRGÜTLEME + 0.11*DEĞERLENDİRME + 0.15*KOORDİNASYON + 0.08*PLANLAMA + 0.02*ÖZ YETERLİK ALGISI

4.12. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutunu Yordaması

Tablo 19. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutunu Yordaması

Değişkenler		B	Std. Error	Beta	t	p
(Constant)		2.93	.26		11.34	.00
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	1. Örgütlenme	.01	.05	.02	.23	.82
	2. Değerlendirme	.13	.05	.20	2.84	.005
	3. Koordinasyon	.03	.05	.05	.72	.47
	4. Planlama	.07	.04	.12	1.80	.07
	5. Öz Yeterlik Algısı	.02	.03	.03	.65	.52

R=.34, R²=.11 F₍₅₋₄₁₁₎= 10.58 p= .00

* Yordanan değişken Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutu

Okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19'da görüldüğü gibi, kayırmacılığın değerlendirme boyutu örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir (R= .34, R² = .11, p ≤ 0.05). Kayırmacılığın değerlendirme boyutu, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutundaki toplam varyansın % 11'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde değerlendirme değişkenininin bağlamsal faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Örgütlenme, koordinasyon, planlama ve öz yeterlik değişkenleri ise bağlamsal faktörler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

BAĞLAMSAL FAKTÖRLER= 2.93 - 0.13*DEĞERLENDİRME



BÖLÜM 5

SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, örgütsel sessizliğin, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyinin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik inancı değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Bunlara ilave olarak örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet, branş, okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem, yaş, öğrenim durumu, ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yüksek öğretim kurumu ve sendika üyesi olup olmama değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin; örgütsel sessizlik algılarının, korku ve algılanan risk ile bağlamsal faktörler boyutlarında "orta" düzeyde olduğu; okul yönetiminde kayırmacılık algılarının, örgütlenme, planlama, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarında "düşük" düzeyde olduğu; öz yeterlik algılarının ise "yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür.

Örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutunun okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama alt boyutları ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu da okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarıyla orta düzeyde, olumlu ve anlamlı ilişkilidir. Buna karşılık öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algılarının hiçbir alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür.

Araştırmada, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutunu yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik algısı değişkenlerinin örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik değişkenleri örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutundaki toplam varyansın % 15'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde koordinasyon ve değerlendirme değişkenlerinin korku ve algılanan risk üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Planlama, örgütlenme ve öz yeterlik değişkenleri ise korku ve algılanan risk üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Araştırmada ayrıca, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutunu yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Kayırmacılığın değerlendirme boyutunun, örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Kayırmacılığın değerlendirme boyutu, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutundaki toplam varyansın % 11'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde değerlendirme değişkeninin bağlamsal faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Örgütlenme, koordinasyon, planlama ve öz yeterlik değişkenleri ise bağlamsal faktörler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Yapılan analizler sonucunda örgütsel sessizlik ile okul yönetiminde kayırmacılığın alt boyutları ile birlikte ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algıları oldukça benzerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin algı düzeyleri, branş öğretmenlerinin sözkonusu boyuta ilişkin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme ve planlama boyutlarına ilişkin

görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktayken; değerlendirme, koordinasyon, boyutlarına ilişkin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Okul yönetiminde, kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin branş öğretmenlerinin algı düzeyleri, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Okul öncesi öğretmenlerinin sözkonusu boyuta ilişkin algı düzeyleri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin algı düzeylerinden anlamlı olarak daha düşüktür. Okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin branş öğretmenlerinin algı düzeyleri, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksektir. Okul öncesi grubundaki öğretmenlerin söz konusu algı düzeyleri, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk, bağlamsal faktörler boyutları ile okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme ve koordinasyon boyutlarına ilişkin algıları kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Kısaca öğretmenlerin, örgütsel sessizliğin tüm alt boyutları ile okul yöneticilerinin örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon alt boyutlarındaki kayırmacı tutum ve uygulamalarına ilişkin görüşleri benzerlik göstermekte, kıdemlerine göre değişmemektedir. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algıları; 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin söz konusu algıları; 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, kıdem düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlik düzeyi, 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğretmenlerin, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk, bağlamsal faktörler boyutları ile okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, planlama boyutuna ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile örgütsel sessizliğin tüm alt boyutları ve okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, planlama boyutlarına ilişkin öğretmen algıları,

halen görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre değişmemekte, benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algıları, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okuldaki hizmet süresi, 3-4 yıl grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algı düzeyleri, okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl ile 11 yıl ve üzeri gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı olarak yüksektir. Okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin, okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki öğretmenlerin algı düzeyleri, okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl ile 11 yıl ve üzeri gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk, bağlamsal faktörler boyutları ve okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme, koordinasyon boyutlarına ilişkin öğretmen algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile örgütsel sessizliğin tüm alt boyutları ile okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme, koordinasyon boyutlarında öğretmenlerin görüşleri yaşlarına göre değişmemektedir. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme ve planlama boyutlarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları, 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyi, 35-39 yaş grubu ve 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyi, 35-39 yaş ile 50 yaş ve üstü gruplarındaki öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha düşüktür. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 29 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları, 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğretmenlerin, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk, bağlamsal faktörler boyutları ile okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon boyutlarına ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğrenim durumu değişkeni öğretmenlerin, örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarında ve okul yönetiminde kayırmacılığın; örgütlenme, değerlendirme ve koordinasyon boyutlarında algılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştirmemektedir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyleri, lisansüstü grubundaki öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir. Öğretmenlerin, öz yeterlik algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları, fakülte (lisans) grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Örgütsel sessizliğin, korku ve algılanan risk, bağlamsal faktörler boyutları ile okul yönetiminde kayırmacılığın; örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutuna ilişkin öğretmen algıları ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan okul türü değişkeni öğretmenlerin, örgütsel sessizlik ile okul yönetiminde kayırmacılığın tüm alt boyutlarını ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirleyen bir değişken olmamıştır.

Örgütsel sessizliğin; korku ve algılanan risk, bağlamsal faktörler boyutları ile okul yönetiminde kayırmacılığın; örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının sendika üyesi olup olmadıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Başka bir ifade ile öğretmenlerin sendika üyesi olup olmaması, onların örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algılarını değiştirmemektedir. Bu sonuçların her biri aşağıda ayrı ayrı tartışılmıştır.

5.2. Tartışma

5.2.1. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algı Düzeyleri

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, örgütsel sessizlik algılarının korku ve risk algısı boyutunda ($\bar{X}=3.12$), bağlamsal faktörler boyutunda ($\bar{X}=3.59$) "orta" düzeyde olduğu; okul yönetiminde kayırmacılık algılarının örgütlenme ile planlama boyutlarında ($\bar{X}=2.11$), koordinasyon boyutunda ($\bar{X}=2.10$) ve değerlendirme boyutunda ($\bar{X}=1.99$) "düşük"

düzeyde olduğu; öz yeterlik algılarının ortalamasının ($\bar{X}=7.08$) ise "yüksek" düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının her iki boyutunda orta düzeyde olduğu bulgusu, Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından Elazığ ili merkezindeki ilköğretim okullarında yapılan araştırmaya göre, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları orta düzeydedir. Ayrıca, Nartgün ve Kartal (2013) ve Köse (2014)'nin yaptığı araştırmaların sonucuna göre de, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı orta düzeydedir. Kılıçlar ve Harbalıoğlu (2014), Antalya'da beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışanların katılımı ile yaptığı araştırma sonucuna göre sessizlik algısının orta düzeyde olduğu sonucuna erişmiştir. Araştırma sonucu Eroğlu vd. (2011)'nin yaptığı araştırma ile de kısmen benzerlik göstermektedir. Eroğlu vd. (2011), işgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisini incelediği ve tekstil sektöründe çalışanların katılımı ile yaptığı araştırma sonucunda, kabullenici sessizlik düzeyinin orta, korunmacı sessizlik düzeyinin ortaya yakın ve korunmacı sessizlik düzeyinin ise yüksek düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Buna karşılık Şimşek ve Aktaş (2014)'ın örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimini inceledikleri ve bir kamu işletmesi ile bir devlet üniversitesinde çalışanların katılımı ile yaptıkları araştırmaya göre katılımcıların örgütsel sessizlik ortalama puanları yüksektir. Cemaloğlu vd. (2013), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerini incelediği çalışmada; öğretmenlerin genel olarak ilişkisel nedenlerden konuşmanın yararsız olduğu inancı ve yönetsel nedenlerden yöneticinin ilgileniyor gibi görünüp gerçekten ilgilenmemesi nedeniyle sessizlik davranışı gösterdiklerini belirtmektedir. ABD'de, farklı şirketlerdeki 845 üretim müdürü üzerinden yapılan bir araştırmada, ilk seviye yöneticilerinin yalnızca %29'u kendi şirketlerinin çalışanlarına düşüncelerini açıkça ifade etmelerini teşvik ettiğini ifade etmiştir (Moskal, 1991'den aktaran Morrison ve Milliken, 2000). Yine ABD'de 22 farklı işyerinde, 260 çalışanın katılımı ile yapılan bir araştırmada, bu kişilerin %70'inden fazlasının işyerinde yaşadıkları sorunlar hakkında konuşmaktan korktukları sonucuna ulaşılmıştır (Ryan ve Oestreich, 1991'den aktaran Morrison ve Milliken, 2000). Milliken ve Morrison (2003), bir organizasyon içerisinde yer alan bireylerin, sahip oldukları düşünceleri rastgele dile getirecek kadar özgür olmalarının son derece kaotik bir ortam yaratabileceğinden bahsederek, sessizlik eğiliminin, ne zaman işlevsel ve ne zaman işlevsiz veya zararlı olduğunun iyi belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizlik algısı orta düzeydedir. Yani öğretmenler düşünce, öneri ve sorunlarını yüksek düzeyde dile getirmese de, sessiz de kalmamaktadırlar. Dolayısıyla okullarımızda Milliken ve Morrison (2003)'un vurguladığı kaotik durumu ortaya çıkarabilecek bir seslilik durumundan bahsedilemez.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının, örgütlenme ve planlama boyutlarında ($\bar{X}=2.11$), koordinasyon boyutunda ($\bar{X}=2.10$), değerlendirme boyutunda ($\bar{X}=1.99$) "düşük" düzeyde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Araştırma sonuçları daha önce yapılan iki araştırma ile desteklenmektedir. Meriç (2012) tarafından Van ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin katılımı ile yapılan araştırma sonucuna göre okul yöneticileri "düşük" düzeyde kayırmacılık yapmaktadırlar. Polat ve Kazak (2014) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin katılımı ile yaptıkları araştırmaya göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen algıları düşük düzeydedir. Pounder ve Blase (1988)'in okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarını inceledikleri araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, okul müdürleri tarafından sergilenen kayırmacı tutumlara karşı öğretmenlerin verdikleri duygusal yanıtları da içermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öfke duyduklarını (%66) dile getirirken, %14'lük bir dilim depresif bir ruh haline büründüklerini, %11'i kaygı duyduğunu ve %8'lik bir kısımda boyun eğdiklerini dile getirmiştir. Pounder ve Blase (1988), kayırmacılığın okulların bir gerçeği olduğunu öne sürmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul yöneticileri kayırmacı tutum ve davranışları düşük düzeyde göstermektedirler. Bu sonuç aynı zamanda okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı kayırmacı tutum ve davranışları çok da benimsemediklerini göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ortalamasınının ($\bar{X}=7.08$) ile "yüksek" düzeyde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu araştırma sonucu daha önce yapılmış birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir. Kurt (2009), Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının "yüksek" düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Eker (2014) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Babaoğlan ve Korkut (2010), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının

oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna erişmiştir. Çalık vd. (2012), Ankara'da ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin katılımı ile yaptıkları araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri yüksektir. Gençtürk ve Memiş (2010)'in resmi ve özel ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nin okul öncesi öğretmenlerinin katılımı ile yaptıkları bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri yüksektir. Buna karşılık Saracaloğlu vd. (2010), Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri çalışmaya göre, öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri orta düzeydedir. Üstüner vd. (2009)'nin ortaöğretim öğretmenlerinin katılımı ile yaptıkları bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları orta düzeydedir. Burada ilköğretim okullarında yapılan öz yeterlik araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek, ortaöğretim kurumlarında yapılan son iki araştırmada ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olması dikkat çekicidir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik algıları yani Eker (2014)'in tanımladığı şekilde öğretmenin, sınıf yönetimindeki ve öğrencileriyle ilişkileriyle ilgili yeterlikleri ile öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliğine olan inancı daha düşüktür.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir ifade ile, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrencileriyle ilişkileriyle ilgili yeterlikleri ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliklerine olan inançları yüksektir.

5.2.2. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler

Korelasyon analizi sonuçları; örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutunun, okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme ($r=.28$), değerlendirme ($r=.36$), koordinasyon ($r=.36$) ve planlama ($r=.31$) alt boyutları ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu da okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme ($r=.28$), değerlendirme ($r=.32$), koordinasyon ($r=.28$) ve planlama ($r=.28$) boyutlarıyla orta düzeyde, olumlu ve anlamlı ilişkilidir. Buna karşılık öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algılarının hiçbir alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür.

Cemaloğlu, Daşçı ve Şahin (2013) yaptıkları nitel bir çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel sessizlik yaşama nedenlerinden birisinin, adil olmayan uygulamalar (ayrımcılık/kayırmacılık), cinsel ayrımcılık/taciz, hiyerarşik yapı ve eğitsel materyallere erişimde ayrımcılık gibi örgütsel sebepler olduğu görülmüştür. Durak (2012)'in üniversite öğretim üyelerinin katılımı ile yaptığı araştırmaya göre öğretim üyelerinin örgütlerinde konuşma nedenleri olarak haksızlığı ortadan kaldırmak ilk sıradadır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin önemli bir kısmı, adil olmayan bir durumu düzeltme inancı, haklarının yenildiğini düşündükleri durumlarda da sessiz kalmadıklarını belirtmişlerdir. Özgan ve Külekçi (2012)'nin öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelerine etkilerini incelediği nitel araştırmada katılımcıların genelde iş yükünün fazla olduğu durumda ve haksızlıklar karşısında sessiz kaldıkları bulgusuna erişilmiştir. Çakıcı (2008)'nin bir üniversitenin akademik ve idari personelinin katılımı ile yaptığı araştırmaya göre katılımcıların sessiz kaldıkları konulardan birinin de, adil olmayan uygulamalar (ayrımcılık, kayırmacılık, haksızlıklar vb.) olduğu bulgusuna erişilmiştir. Erigüç vd. (2014)'nin hemşirelerin katılımı ile yaptığı bir araştırma sonucunda da aynı bulguya erişilmiştir.

Buraya kadar verilen araştırma bulguları örgütsel sessizlik ile kayırmacılık arasında ilişkiyi ortaya koymaktadır. Kısaca, yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarının örgütsel sessizliğin nedenlerinden biri olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı ile bağlamsal faktörler alt boyutlarının; okul yönetiminde kayırmacılığın planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutları ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları, okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile paralellik göstermektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları arttığında, kolektif düzeyde gösterdikleri sessizlikleri de artmaktadır.

Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algılarının hiçbir alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür. Kayırmacılık ile öz yeterlik arasında ilişkiyi araştıran, yurtiçinde veya yurtdışında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında örgütsel sessizlik ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Kahya, 2015; Kutlay, 2012; Üngüren ve Ercan, 2015).

Kahya (2015) yaptığı araştırmada, akademisyenlerin mesleki öz yeterliklerinin yüksek, örgütsel sessizliklerinin ise orta düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Ayrıca araştırmada mesleki öz yeterlik ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki öz yeterlik ve örgütsel sessizliğin alt boyutları arasında bir model kurmak amacıyla yapılan yol analizinde; mesleki özgüven ile olumsuz ve olumlu sessizlik arasındaki ilişkilerin rastlantısal olduğu ve aralarında herhangi bir nedensellik ilişkisinin olmadığı görülmüştür.

Kahya (2015)'ya göre, bir çalışanın mesleki öz yeterlik inancının yüksek düzeyde olması, o çalışanın örgütsel konular hakkındaki görüş ve önerilerini açık ve net bir biçimde ortaya koyması sonucunu doğurmayabilir. Kahya (2015), önemli olanın çalışanın, mesleki zorlukların üstesinden gelebileceği yönündeki güçlü inancı olduğunu vurgulayarak, bu inanç olmadıkça çalışanların sessiz kalmamasını beklemenin mümkün olmadığını belirterek çalışanın örgütsel konular hakkında konuşması için birtakım tehditleri savuşturacak yeterlikte olması gerektiğini öne sürmüştür. Üngüren ve Ercan (2015), turizm sektöründe çalışanların katılımı ile yaptıkları araştırmaya göre, öz yeterlik algısının örgütsel sessizlik üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Söz konusu araştırmada öz yeterliği düşük olan işgörenlerin fikir ve önerilerini ifade etmeyerek sessiz kaldıkları, öz yeterliği yüksek olan işgörenlerin ise fikir ve önerilerini açıklamaktan çekinmediği sonucuna varılmıştır. Kutlay (2012), araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz yeterliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerine etkisini incelediği araştırmasında; araştırma görevlilerinin öz yeterlik ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin örgütsel sessizlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Araştırma görevlilerinin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeyleri azalmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılığın tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki saptanamamıştır.

5.2.3. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişmemektedir. Örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin kadın ($\bar{X}=3.12$) ve erkek ($\bar{X}=3.14$) öğretmenlerin puanları birbirine oldukça yakındır. Benzer şekilde örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin kadın ($\bar{X}=3.58$) ve erkek ($\bar{X}=3.59$) öğretmenlerin puanları da birbirine oldukça yakındır. Araştırmada ortaya

çıkan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu, Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Kahveci ve Demirtaş (2013b)'ın, ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada "Öğretmen" ve "Ortam" boyutlarında kadın ve erkek katılımcıların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık Tülübaş ve Celep (2014)'in yaptıkları araştırmaya göre, öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu araştırmada, kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarından daha fazla sessiz kaldıkları sonucuna varılmış ise de, etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Kutanis ve Çetinel (2014)'in devlet okullarındaki kadın öğretmenlerin sessizliğini inceledikleri araştırmada, katılımcıların büyük bir kısmının (%82.5), görev yaptıkları okullarda çeşitli konularda görüşlerini ifade etmektan kaçındıklarını beyan etmişlerdir. Bu konular; okul yöneticileri ve meslektaşların yetersizliği, kişiler arasındaki anlaşmazlıklar, yanlış tutum ve davranışlar, okuldaki yanlış/gereksiz uygulamalardır. Araştırmada kadın öğretmenlerin en çok dile getirdikleri sessiz kalma nedenleri ise; sorun çıkaran kişi olarak görünme korkusu, misilleme korkusu, çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerin bozulacağı korkusudur.

Eğitim kurumları dışında yapılan örgütsel sessizlik araştırmalarında cinsiyet değişkeninin örgütsel sessizlik algılarını etkilemediği görülmüştür. Özdemir ve Uğur (2013) tarafından, Sivas ilinde 434 kamu ve özel sektör çalışanı ile yapılan araştırmaya göre, algılanan örgütsel sessizlik cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kılıçlar ve Harbalıoğlu (2014)'nin örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, araştırmaya katılan işgörenlerin cinsiyetleri ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Taşkiran (2010), İstanbul'da beş yıldızlı otel çalışanlarının katılımı ile yaptığı araştırmada, örgütsel sessizlik ile katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Kaygın ve Atay (2014)'in mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisini araştırdığı çalışmada, örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarında (yönetimsel ve örgütsel nedenler, işle ilgili konular, tecrübe eksikliği, izolasyon korkusu, ilişkileri zedeleme korkusu) cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Morrison ve Milliken (2000), tepe yönetim ekibinin demografik profilinin (cinsiyet, etnik kimlik, yaş vb.) alt düzeyde çalışanların demografik özelliklerine olan benzerliği ya da benzemezliğinin de, sessizliği yaratan inanışları etkilediğinden bahsederek; tepe yönetim ekibi üyeleri ile alt düzeyde

çalışanların arasında ne kadar büyük demografik farklılıklar olursa, tepe yönetiminin çalışanlarına şüpheyle bakma olasılığı da o denli çok olacağını belirtmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları her iki alt boyutta da cinsiyetlerine göre değişmemektedir. Kadın ve erkek öğretmenler düşünce, öneri ve sorunlarını yöneticiye güvenmeme, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon korkusu, ilişkilerin bozulacağı korkusu gibi nedenler ile bireysel, örgütsel ve yönetsel faktörler sebebiyle dile getirmekten kaçınmamakta ve orta düzeyde örgütsel sessizlik davranışı göstermektedirler. Burada öğretmenlerin entelektüel bir topluluk olması, eğitim düzeylerinin yüksek olması, okul yöneticileriyle aynı mesleğin mensubu olarak hiyerarşik ilişkilerinin esnek olması da önemli bir etken olmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişmediği görülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan okul yönetiminde kayırmacılığın alt boyutları ile birlikte cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu; Meriç (2012) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırma ile benzerlik göstermemektedir. Meriç (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Meriç (2012), bu durumun kadın öğretmenlerin değerlendirme yaparken erkek öğretmenlere oranla daha hassas ve duygusal davranmalarından kaynaklandığını öne sürmüştür. Düz (2012), tarafından konaklama işletmelerinde yapılan bir araştırmada da katılımcıların nepotizm algılarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasında gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık Karacaoğlu ve Yörük (2012) tarafından bir aile işletmesinde yapılan araştırmada, gerek nepotizm gerekse örgütsel adalet algısının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları birbirine benzediğinden dolayı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı söylenebilir. Cinsiyet değişkeni kadın ve erkek öğretmenlerin kayırmacılık algılarını değiştirmemektedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları, cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişmemektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucu eğitim kurumlarında yapılan birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir. Karahan ve Balat (2011), yaptıkları araştırmada özel eğitim

okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Telef (2011), Gençtürk ve Memiş (2010), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Tschannen-Moran ve Hoy (2007), yaptıkları araştırmada aday ve deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ile ilişkili olmadığı bulgusuna erişmiştir. Benzer (2011)'in yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık Korkut ve Babaoğlu (2012), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Kurt (2009) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Saracaloğlu vd. (2010)'nin yaptıkları araştırmaya göre, Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik ölçeğine ilişkin puanları, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Üstüner vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, cinsiyet değişkenine göre, gerek ölçeğin alt boyutları, gerekse bütünü açısından anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

Araştırma sonucuna göre kadın ve erkek öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirebilmeye ilişkin yeterlik inançlarının istatistiksel olarak farklılık göstermediği söylenebilir. Başka bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik algıları benzerdir.

5.2.4. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırma bulgularına göre örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, branşlarına göre anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni ile branş öğretmeni (İngilizce, Din Kül. ve Ah. Bil., Rehberlik) grubundaki öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı düzeyi ($\bar{X}=3.16$), branş öğretmeni (İngilizce, Din Kül. ve Ah. Bil., Rehberlik) grubundaki öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı düzeyinden ($\bar{X}=2.94$), anlamlı düzeyde yüksektir. Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna

karşılık Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırmada branş değişkeni açısından "Dil" grubunda bulunan katılımcıların (Türkçe ve İngilizce öğretmenleri) yöneticilerinden dolayı duygu ve düşüncelerini rahat ifade edemediği sonucuna ulaşılmıştır. "Sosyal alanlar" ve "sınıf" branşında bulunan öğretmenlerin diğer branşlarda bulunan öğretmenlere oranla düşüncelerini daha rahat ifade edebildiği, okulda meydana gelen herhangi bir durum karşısında sessiz kalmaktansa konuşmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Kahveci ve Demirtaş (2013b) sosyal alanlar grubunda bulunan öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olmasının, onların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesine ve sessizliği kırmasına yol açtığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenliği branşında bulunanların ise bir sınıfın bütün ya da çoğu derslerinden sorumlu olmalarından dolayı eğitim sürecinde rol alan bütün öğeleri sistem bütünlüğü içerisinde kavramalarından dolayı duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde dile getirdikleri Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından ifade edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutunda yani okul yöneticilerine güvenmeme, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon korkusu, ilişkilerin bozulacağı korkusu, diğer öğretmenler üzerinde olumsuz etki yapma korkusu gibi nedenlerle, branş öğretmenlerinden (İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik) daha fazla örgütsel sessizlik göstermektedirler. Ancak bu sessizlik davranışı orta düzeydedir. Sınıf öğretmenleri okuttukları sınıfın derslerinin tamamına veya çoğuna kendileri girmekte, sınıfın sorumluluğunu üstlenmekte ve sınıfı branş öğretmenlerine göre daha fazla sahiplenmektedirler. Bundan dolayı sınıf öğretmenlerinin okul yöneticileri ile sorun yaşamama, diğer öğretmen arkadaşlarıyla ilişkilerini bozmamak adına branş öğretmenlerinden daha fazla kolektif düzeyde sessiz kaldıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin yani bireysel, örgütsel ve yönetsel faktörlerden kaynaklanan sessizlik algılarının branşlarına göre anlamlı düzeyde değişmediği görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme ve planlama boyutlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütlenme boyutuna ilişkin anlamlı farklılığın sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri gruplarındaki öğretmenlerin algıları arasında olduğu görülmüştür. Branş öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.31$), sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=2.11$) ve okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X}=1.58$) algı düzeylerinden

anlamli olarak daha yuaksektir. Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algıları sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri ve branş öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri gruplarında anlamli düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Branş öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.56$), sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=2.08$) ve okul öncesi öğretmenlerinden ($\bar{X}=1.36$) daha yuaksektir. Buna karşılık Meriç (2012) tarafından Van ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında yapılan araştırmada okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme ve planlama boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında anlamli düzeyde farklılık bulunmamıştır. Okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutu daha çok öğretmenlerin ders programlarının hazırlanması, sınıf ve ders dağıtımlarının planlanmasını içermekte ve branş öğretmenlerini daha çok ilgilendirmektedir. Örneğin; branş öğretmenleri ders programlarını okul yönetimine istedikleri gibi hazırlattıklarında ders yüklerine göre hafta içi bir veya iki gün okula gitmemektedirler. Oysa bu durum okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinde geçerli değildir. Okul öncesi öğretmenleri anasının bütün etkinlik saatlerine kendileri girmektedirler. Sınıf öğretmenleri de okuttukları sınıfın bütün derslerine veya çoğu dersine kendileri girdiğinden dolayı okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algılarının, branş öğretmenlerinden daha düşük olması da doğaldır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme ve koordinasyon boyutlarına ilişkin görüşleri branşlarına göre anlamli düzeyde değişmemiştir. Meriç (2012) tarafından yapılan araştırmada bu bulguyu desteklemektedir. Meriç (2012) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırmada okul yönetiminde kayırmacılığın, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarında anlamli farklılık bulunmamıştır. Okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon ve değerlendirme boyutları; derse zamanında girip çıkma, izin alma, ödüllendirilecek öğretmenlerin tespit edilmesi, öğretmenlerin cezalandırılması gibi ilkokullarda görev yapan bütün öğretmenleri branş ayrımı olmadan aynı düzeyde ilgilendiren maddelerden oluşmaktadır. Bundan dolayı da, öğretmenlerin koordinasyon ve değerlendirme boyutlarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak fark olmaması olağandır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının branşlarına göre anlamli düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgu Kurt (2009) ve Üstüner vd. (2009)'nin araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Kurt (2009), ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arasında anlamli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Üstüner vd. (2009)'nin ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını

araştırdıkları çalışmada öğretmen algıları branş değişkenine göre, hem ölçeğin alt boyutları hem de bütünü için anlamlı biçimde farklılaşmamıştır. Buna karşılık aynı "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılarak Telef (2011) ile Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Telef (2011), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin katılımı ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlama yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği ve genel öz-yeterlik boyutlarında branşa göre anlamlı fark saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrenci katılımını sağlama yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği, genel öz-yeterliği daha yüksektir. Gençtürk ve Memiş (2010)'in ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilgili olarak branşa göre öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç tüm yeterlik alanlarında (öğrenci katılımında yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik, genel öz yeterlik) anlamlı fark olduğu görülmüştür. Gençtürk ve Memiş (2010) öğretimsel stratejilerde yeterlik alt boyutunda sınıf ve diğer branş öğretmenleri arasında herhangi bir farklılığın olmamasının nedenini; branş farkı olmaksızın bütün öğretmenlerin derslerinde öğrenci düzeylerine uygun öğretimsel stratejiler benimsediklerini ve kendilerini mesleki açıdan yeterli görmelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Bu araştırma sonucuna göre de; ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kendilerini tüm yeterlik alanlarında (öğrenci katılımında yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik ve öğretim stratejilerini kullanmada yeterlik) yüksek düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir.

5.2.5. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırma bulgularına göre örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutu ile bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdeme göre anlamlı düzeyde değişmediği görülmüştür. Kahveci ve Demirtaş (2013b)'ın ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada da örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin algıları birbirinden anlamlı farklılık göstermemiştir. Tayfun ve Çatır (2013)'ın Ankara'da faaliyet gösteren bir devlet hastanesinde görev yapan hemşirelerin katılımı ile yaptığı araştırmada, kıdem ile örgüt yararına seslilik arasında anlamlı bir farklılık olduğu, meslekte kıdemi fazla olan çalışanların örgüt yararına sesliliklerinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucuna göre meslekte çalışma süresi örgütsel sessizliğin her iki alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştirmemiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik göstermelerine neden olan korku ve algılanan risk boyutu altında incelenen yöneticiye güvenmeme, ilişkilerin bozulacağı korkusu, izolasyon korkusu gibi nedenler ile bağlamsal faktörler adı altında incelenen bireysel, örgütsel ve yönetsel nedenlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri meslekteki çalışma sürelerinden anlamlı düzeyde etkilenmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın; örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon boyutuna ilişkin algıları kıdem yıllarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları; 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler, 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları ile anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.40$) okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algıları 1-5 yıl ($\bar{X}=1.71$), 6-10 yıl ($\bar{X}=1.94$) ve 11-15 yıl kıdem grubundaki ($\bar{X}=1.93$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin söz konusu algılarının; 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Meriç (2012)'in ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarındaki uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmen algıları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı değildir. Meriç (2012)'in ulaştığı bu sonuç; örgütlenme, değerlendirme ve koordinasyon boyutlarına ilişkin araştırma bulgularını desteklemektedir. Planlama boyutuna ilişkin araştırma bulgularını ise desteklememektedir. Karacaoğlu ve Yörük (2012), bir aile işletmesinde yaptıkları araştırmada, çalışanların kıdemleri ile nepotizm ve örgütsel adalet algısında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır.

Araştırma sonucuna göre okul yönetiminde kayırmacılığın; örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri meslekteki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermemektedir. Buna karşılık okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları; 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde

daha yüksek olduğu, 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin planlama boyutuna ilişkin algılarının ise diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmüştür. Okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutu; ders programlarının hazırlanması, nöbet çizelgelerinin hazırlanması, sınıf ve ders dağıtımlarının planlanmasını kapsamaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin meslekteki kıdemleri nedeniyle planlama boyutuna ilişkin konulara daha duyarlı oldukları, dolayısıyla da algılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca mesleğin bu gruptaki öğretmenleri duygusallaştırması sonucu okul yöneticilerinin bazı inisiyatif kullanmalarını bile kayırmacılık olarak algılayabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler meslekte daha yeni ve daha idealisttirler. Aynı zamanda bu gruptaki öğretmenler mesleği ve okulun işleyişini öğrenme aşamasındadırlar. Bundan dolayı okul yöneticilerinin planlama boyutuna ilişkin yapmış oldukları bazı kayırmacı uygulamaları fark etmeyebilirler. Bundan dolayı da kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlik düzeyi ($\bar{X}=7.24$), diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksektir. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları ($\bar{X}=6.62$) diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha düşüktür. Bu sonuç Kurt (2009), Gençtürk ve Memiş (2010), Telef (2011), Saracaloğlu vd. (2010), Bulduklu (2014) ve Benzer (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kurt (2009), ilköğretim okullarında yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kıdem düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, anlamlı farklılığın 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ile 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gençtürk ve Memiş (2010) ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada genel öz yeterlik ve alt boyutlarında (genel yeterlik, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik) öğretmenlerin yeterlik algılarının kıdemlerine paralel olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır. Telef (2011), ilk ve ortaöğretim kurumlarında yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterliğin alt boyutlarından sınıf yönetimi yeterliğinde anlamlı fark olduğu, 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğinin, 1-5 yıllar arası çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna

varmıştır. Öz yeterliğin öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Saracaloğlu vd. (2010), öğretmenlerin "öğrenci katılımını sağlama" alt boyutu puanları ile ölçeğin toplamından elde etmiş oldukları puanların anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, öğrenci katılımını sağlama ve toplam puanlarda en yüksek puanı elde etmişlerdir. Diğer taraftan "öğretim stratejilerinde yeterlik" ve "sınıf yönetiminde yeterlik" alt boyutlarındaki puanlarının, kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna erişilmiştir. Bulduklu (2014), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri kıdemlerine göre artış göstermektedir. Benzer (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamıştır. Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda anlamlı bir fark saptanamamıştır. Buna karşılık ulaşılan bu araştırma sonucu Üstüner vd. (2009) ile Korkut ve Babaoğlu (2012)'nin yaptıkları araştırmalar ile farklılık göstermektedir. Üstüner vd. (2009) tarafından, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin katılımı ile yapılan çalışmaya göre, öğretmen algıları mesleki kıdem değişkenine göre hem ölçeğin alt boyutları hem de bütünü için anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Korkut ve Babaoğlu (2012), sınıf öğretmenlerinin katılımı ile yaptığı çalışmada öz yeterlik inançları hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) ile Karahan ve Balat (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nin yaptıkları çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır. Karahan ve Balat (2011) tarafından yapılan çalışmada da, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algıları meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin meslekteki çalışma süresine göre, 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlik düzeyinin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 21 yıl ve üzeri meslekte çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin, mesleki deneyim nedeniyle öz yeterlik algılarının da yüksek düzeyde olması gayet olağandır. Benzer şekilde, 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin daha mesleğin başında olmaları ve mesleği öğrenme aşamasında olmaları nedeniyle birtakım zorluklar yaşamaları dolayısıyla öz yeterlik algılarının diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük olması algısını da beraberinde getirdiği söylenebilir.

5.2.6. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırma sonucunda, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutu ve bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna erişilmiştir. Buna karşılık Kahveci ve Demirtaş (2013b)'in ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sözkonusu araştırmanın sonucuna göre, okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl olan katılımcılar diğer katılımcılara oranla daha fazla sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Tülübaş ve Celep (2014)'in yaptıkları araştırmaya göre öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenlerinin kurumda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre araştırmada belirtilen nedenler (geri çekilme, kendini koruma, iş arkadaşları ile ilişkileri koruma, yönetici ile ilişkileri koruma, kurumsal düzenlemeler, kendine güven eksikliği) 1-6 yıldır buldukları kurumda çalışmakta olan öğretim elemanlarını daha fazla sessizliğe yöneltirken, 13 yıl ve üzeri süreyle mevcut kurumlarında çalışmakta olan öğretim elemanlarını daha az sessizliğe yöneltmektedir. Ancak, etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde bu farklılaşmanın düşük düzeyde olduğu Tülübaş ve Celep (2014) tarafından belirtilmiştir. Tayfun ve Çatır (2013)'in Ankara'da bir devlet hastanesinde görev yapan hemşirelerin katılımı ile yaptığı araştırma sonucuna göre çalışanların hastanedeki hizmet süresi ile kabul edilen seslilik ve savunma amaçlı sessizlik ve çalışanların performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ve bu farklılığın 1-10 yıl arası çalışanlarla 21-30 yıl arası çalışanlar arasında olduğu saptanmıştır. Yapılan analize

göre, çalışanların aynı hastanedeki hizmet süreleri arttıkça kabul edilen seslilik düzeyleri, savunma amaçlı sessizlikleri ve performansları artmaktadır. Morrison ve Milliken (2000), bir işyerinde çalışanların sürekliliği ne kadar yüksekse, aralarındaki ilişkinin ve etkileşimin de o denli yoğun olabilme olasılığından dolayı, zaman içerisinde, ortak algı ve inanış gelişiminin de aynı şekilde yüksek olacağını ifade etmiştir.

Araştırmaya göre, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı ile bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin görüşleri yani öğretmenlerin örgütsel sessizliği oluşturan faktörlerden yöneticiye güvenmeme, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon korkusu, ilişkilerin bozulacağı korkusu, diğer çalışanlar üzerinde olumsuz etki yapma korkusu ile örgütsel ve yönetsel faktörlere ilişkin görüşlerinin okuldaki hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermediği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın; örgütlenme, değerlendirme, planlama boyutuna ilişkin algılarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki, okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algıları okuldaki hizmet süreleri düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Koordinasyon boyutunda okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki öğretmenlerin algıları ile okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl grubundaki öğretmenler ve okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.33$), okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=1.74$) ve okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=2.29$) anlamlı olarak daha yüksektir. Okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=1.74$) okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algı düzeyleri, okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X}=2.33$) yanı sıra, okuldaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=2.29$) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerinin, okul yöneticilerinin örgütlenme, değerlendirme ve planlama boyutundaki kayırmacı uygulamalarına ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde değiştirmedikleri görülmüştür. Buna karşılık öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerinin, okul yöneticilerinin koordinasyon boyutundaki kayırmacı uygulamalarına ilişkin görüşlerini, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl grubundaki

öğretmenlerin okul yöneticilerinin koordinasyon boyutundaki kayırmacı uygulamalarına ilişkin algılarının, okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl ile 11 yıl üzeri olan gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna erişilmiştir. Okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin okulda yeni olmaları sebebiyle, okul yöneticilerinin koordinasyon boyutuna ilişkin kayırmacı uygulamalarını algılamada daha hassas oldukları düşünülebilir. Konuya başka bir açıdan da bakılabilir. Okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutu öğretmenlerin; kural ihlallerinde, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında, görevlerini gereği gibi yapıp yapmadıklarında, izin ve şikayetlerin dikkate alınmasına (Meriç, 2012) ilişkin yöneticilerin kayırmacı uygulamalarını kapsamaktadır. Bu sayılanlar aynı zamanda okul yöneticilerinin kayırmacılık anlayışı dışında, inisiyatif kullanmalarına bağlı olarak öğretmenler arasında farklı davrandıkları konulardır. Okul yöneticileri koordinasyon boyutuna ilişkin uygulamalarında okuldaki çalışma yılı az olan 3-4 yıl grubundaki öğretmenlere daha katı, okuldaki çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlere okuldaki enformel rolleri, yıllardır birarada çalışmanın getirdiği yakınlık gibi nedenler ile daha esnek davranabilirler. Bu durumun da okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin kayırmacılık algılarının anlamlı düzeyde yükselmesine neden olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre, okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları anlamlı düzeyde değişmemektedir. Bu bulgu, Aka (2014) ve Bulduklu (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aka (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının okullarındaki çalışma yılı değişkeni açısından genel öz yeterlik ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Bulduklu (2014) da yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyinin, okulda görev yapma süresine göre farklılık göstermediği bulgusuna erişmiştir. Buna karşılık Benzer (2011)'in yaptığı çalışmaya göre, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin, buldukları kurumda 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl çalışan öğretmenler göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin, buldukları kurumda 0-5 yıl çalışan öğretmenlere göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya göre, okuldaki çalışma yılının az veya çok olmasının, öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini anlamlı düzeyde değiştirmedeği sonucuna varılmıştır.

5.2.7. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutu ile bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırmada bu sonucu desteklemektedir. Kahveci ve Demirtaş (2013b)'ın yaptığı araştırmaya göre örgütsel sessizliğin "yönetici", "öğretmen" ve "ortam" boyutlarına yönelik katılımcıların algılarının birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kurumları dışında kamu ve özel sektör örgütlerinde yapılan çeşitli araştırmalar da örgütsel sessizliğin yaş değişkeninden etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Tayfun ve Çatır (2013) Ankara'da faaliyet gösteren bir devlet hastanesinde görev yapan hemşirelerin katılımı ile yaptığı araştırmada yaş değişkeni ile çalışanların performansı ve örgütsel sessizlik boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kılıçlar ve Harbalıoğlu (2014)'nin Antalya'da beş yıldızlı otel işletmelerinde yaptıkları araştırmaya göre, işgörenlerin yaş değişkeni açısından örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı yaş değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir. Özdemir ve Uğur (2013), kamu ve özel sektör örgütlerinde yaptıkları araştırmaya göre, katılımcıların yaşa göre örgütsel sessizlik algılamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eroğlu vd. (2011)'nin Isparta ilinde tekstil sektörü çalışanlarının katılımı ile yaptığı araştırmada yaş gruplarına göre sessizlik türleri için bir farklılaşma olmamıştır. Kaygın ve Atay (2014)'in mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisini araştırdıkları ve bir kamu kurumunda yaptıkları çalışmada örgütsel sessizliğin alt boyutlarında (Yönetimsel ve örgütsel nedenler, işle ilgili konular, tecrübe eksikliği, izolasyon korkusu, ilişkileri zedeleme korkusu) yaş bakımından farklılıklar bulunmamıştır. Çakıcı (2008), bir üniversitenin akademik ve idari personelinin katılımı ile yaptığı ve örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçlarını araştırdığı çalışmasında katılımcıları "gençler", "orta yaşlılar" ve "yaşlılar" olarak kategorilere ayırmıştır. Ölçme aracında sessizleşmenin alt boyutları yönetimsel ve örgütsel nedenler, işle ilgili korkular, tecrübe eksikliği, izolasyon korkusu ve ilişkileri zedeleme korkusu olarak belirtilmiştir. Sessizleşmenin bu alt boyutlarından yönetimsel ve örgütsel

nedenler ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sessizleşmenin diğer alt boyutları olan işle ilgili korkular, tecrübe eksikliği, izolasyon korkusu ve ilişkileri zedeleme korkusu ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Söz konusu bu dört faktörün tamamında gençler ile orta yaş ve yaşlılar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Çakıcı (2008)'ya göre, yaş ilerledikçe bu faktörlerin etkisi azalmakta ve kişiler suskunluk yerine konuşmayı yeğlemektedirler. Tülübaş ve Celep (2014), üniversite öğretim elemanlarının katılımı ile yaptıkları araştırmada, her ne kadar fark az olsa da, yaş olarak daha ileri ve kurumda çalışma süresi nispeten daha uzun olan öğretim elemanlarının geri çekilme nedeniyle sessiz kaldıkları bulgusuna erişmiştir. Tülübaş ve Celep (2014)'e göre, meslek hayatına yeni başlayan öğretim elemanları, var olan statükoyu edilgen bir şekilde kabullenmeye direnirken, daha kıdemli öğretim elemanları, mücadeleden vazgeçmiş ve daha çok edilgen bir bekleyişe geçmiş görünmektedirler. Taşkiran (2010), İstanbul'da bulunan beş yıldızlı otellerde çalışanların katılımı ile yaptığı ve liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolünü araştırdığı çalışmasında, çalışanların yaşları arttıkça ilişkisel sessizlik (işgörenin çalıştığı örgüt ve çevresindekilerle ilgili, onları korumaya yönelik sessizlik davranışları) tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı ile bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin bütün yaş gruplarındaki öğretmen görüşleri birbirine benzerdir.

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme ve planlama boyutlarına ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon ve değerlendirme boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin olarak 30-34 yaş grubundaki öğretmenler ile 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}=2.40$), 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=1.80$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutu öğretmenlerin; sosyal kulüp çalışmalarında, belirli gün ve haftaların kutlanmasında, okulda oluşturulan kurul ve komisyonlarda, okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenlerin görevlendirilmesini, öğretmenler arasında iş bölümü yapılmasını, okul içi iş yükü açısından görev dağılımını, öğretmenlere eğitim öğretimle ilgili ek görevler verilmesini (Meriç, 2012) kapsamaktadır. Okullarda yapılan

etkinlik ve faaliyetler, projeler, eğitim-öğretimle ilgili ek görevler genellikle yaşı genç olan öğretmenlere verilmekte, genç öğretmenler de bu tür görevleri almada istekli davranmaktadırlar. Bundan dolayı 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütlenme boyutundaki kayırmacı uygulamalarına ilişkin algılarının 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin olarak, 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin planlama boyutundaki kayırmacı uygulamalarına ilişkin algı düzeyi ($\bar{X}=2.44$), 35-39 yaş grubu ($\bar{X}=1.95$) ve 30-34 yaş grubundaki ($\bar{X}=1.84$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. 30-34 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin planlama boyutundaki kayırmacı uygulamalarına ilişkin algı düzeyi ($\bar{X}=1.84$) diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Diğer bir ifade ile 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenler, 35-39 yaş grubu ve 30-34 yaş grubundaki öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin planlama boyutuna ilişkin olarak daha fazla kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. 30-34 yaş grubundaki öğretmenler ise, 35-39 yaş grubu ve 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin planlama boyutuna ilişkin olarak daha az kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler. Anketin okullardaki öğretmenlere uygulanması sırasında, okul müdürlerinin doldurulan ölçeklere ulaşmaları tam olarak engellenememiştir. Bundan dolayı yaşı genç olan öğretmenlerin yanıtlarını okul yöneticilerinin anketleri görebilme ihtimaline karşı değerlendirmelerine filtreleme uygulamaları sonucunda algılarının düşük düzeyde çıktığı da söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutuna ilişkin algılarında yaş değişkeni anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutuna ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Karacaoğlu ve Yörük (2012), bir aile işletmesinde yaptıkları araştırmada, çalışanların nepotizm ve örgütsel adalet algısı için çalışanlar arasında yaş grupları itibari ile herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin koordinasyon ve değerlendirme boyutlarındaki kayırmacı uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri yaşlarına göre önemli düzeyde değişiklik göstermemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları yaş değişkenine göre, 29 yaş ve altı grubundaki öğretmenler ile 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin algılarının anlamlı

düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. 29 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları ($\bar{X}=6.70$), 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=7.33$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu Yıldırım (2012) ve Benzer (2011) tarafından yapılan araştırmaların sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yıldırım (2012), beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarını incelediği araştırmasında 47 yaş ve üstündeki öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Benzer (2011) tarafından yapılan araştırmada, öz yeterliğin, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik ve öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutlarında 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre öz yeterlik algılarının düşük olduğu bulgusuna erişilmiştir. Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda ise, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarının 31-40 yaş ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenler meslekteki deneyimlerinin fazla olması, onların öz yeterlik algılarının (sınıf yönetiminde yeterlik, öğrenci katılımını sağlamada yeterlik, öğretim stratejilerini uygulamada yeterlik) yüksek düzeyde oluşmasına neden olmuştur. 29 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin ise mesleki deneyimleri daha azdır. Ayrıca 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ön lisans düzeyinde eğitim görmüş olmaları, 29 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin ise lisans düzeyinde eğitim fakültelerinden mezun olmalarının da öz yeterlik algılarını etkilediği düşünülebilir. 29 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin eğitim fakültelerinden yakın zamanda mezun olmalarından dolayı; donanımları, öğretmen yeterliklerine, öğretmenlik mesleğinin gereklerine ilişkin düşünceleri, 50 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerden daha farklıdır. 29 yaş ve altı grubundaki öğretmenlerin, mesleki deneyimlerinin az olması, öğretmen yeterliklerine ilişkin algılarının farklı olması nedeniyle ölçeğin öz yeterliğe ilişkin maddelerini daha objektif olarak yanıtladıkları ve öz yeterlik algılarının daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

5.2.8. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutu ile bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu bulguyu destekleyen eğitim kurumlarında ve eğitim kurumu dışında kamu ve özel sektör örgütlerinde yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Telef (2011)'in yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin öz yeterliklerinde

eğitim düzeyine göre farklılık görülmemiştir. Karahan ve Balat (2011)'in yaptığı araştırmaya göre, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algıları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. zdemir ve Uğur (2013)'un kamu ve özel sektöre ait örgütlerde çalışanlar ile yaptıkları araştırmaya göre, katılımcıların eğitim düzeylerine göre örgütsel sessizlik algılamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşılık Tayfun ve çatır (2013)'in Ankara'da devlet hastanelerinde görev yapan hemşirelerin katılımı ile yaptığı ve örgütsel sessizlik ile çalışanların performansları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, eğitim değişkeni ile çalışanların performansı, savunma amaçlı seslilik, savunma amaçlı sessizlik ve örgüt yararına seslilik arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kılıçlar ve Harbalıoğlu (2014)'nin Antalya'da beş yıldızlı otel çalışanlarının katılımı ile yaptıkları araştırmada, işgörenlerin eğitim durumu değişkeni açısından örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. İşgörenlerin rgtsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı eğitim durumuna göre değişmektedir. Taşkıran (2010), İstanbul'da bulunan beş yıldızlı otellerde çalışanların katılımı ile yaptığı araştırmada; çalışanların eğitim durumlarının etkileşimci liderliği, genel örgütsel sessizliği ve bireysel sessizliği ters yönlü fakat düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yöneticiye güvenmeme, konuşmanın riskli grlmesi, izolasyon korkusu, ilişkilerin bozulacağı korkusu gibi nedenleri kapsayan korku ve risk algısı boyutu ile örgütsel ve yönetsel nedenleri kapsayan bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Okul yönetiminde kayırmacılığın örgütleme, değerlendirme, koordinasyon boyutuna ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütleme, değerlendirme, koordinasyon boyutundaki kayırmacı uygulamalarına ilişkin görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermemiştir. Araştırmanın bu bulgusunu, Karacaoğlu ve Yörük (2012)'n bir aile işletmesinde yaptığı araştırmada desteklemektedir. Karacaoğlu ve Yörük (2012) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların eğitim seviyelerine göre, nepotizm ve örgütsel adalet algılamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin olarak öğrenim durumu değişkenine göre, 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenler ile lisansüstü grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. 2-3 yıllık ön lisans

grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{X}=2.33$), lisansüstü grubundaki öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin algı düzeyinden ($\bar{X}=1.80$) anlamlı olarak daha yüksektir. 2-3 yıllık ön lisans mezunu öğretmenler, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin planlama boyutunda daha çok kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğrenim durumu değişkenine göre, 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenler ile fakülte (lisans) grubundaki öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları ($\bar{X}=7.34$), fakülte (lisans) grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X}=7.02$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu Bulduklu (2014) ve Benzer (2011)'in yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öz yeterlik algıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulgusu ile benzerlik göstermemektedir. Buna karşılık Yıldırım (2012), yaptığı araştırmada yüksek lisans mezunu beden eğitimi öğretmenlerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek öz yeterlik algı düzeyine sahip oldukları bulgusuna erişmiştir. Zararsız (2012), yaptığı araştırmada eğitim düzeyi değişkenine göre yüksek lisans veya doktora mezunu olan öğretmenlerin, ön lisans ve lisans mezunlarına göre kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri bulgusuna erişmiştir. Öğretmen yeterliğini ve hedef yapısını belirleyen iki önemli yapı, öğretim deneyimi ve akademik düzeydir (Wolters ve Daugherty, 2007'den aktaran Yıldırım, 2012). Araştırmaya katılan 2-3 yıllık ön lisans mezunu öğretmenler aynı zamanda öğretmenlikte mesleki çalışma süresi en fazla olan gruptur. Yılların verdiği deneyim ile 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenlerin içsel mesleki yeterlik algılarının yükseldiği söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin doldurdıkları anketlere okul yöneticilerinin ulaşabilme olasılığı nedeniyle, 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenlerin, lisans ve yüksek lisans grubundaki öğretmenlerden mesleki yeterlik olarak geri olmadıklarını ifade etmek için öz yeterlik ölçeğinde yüksek puanlama yaptıkları da düşünülebilir.

5.2.9. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Ön Lisans/Lisans Düzeyinde Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırmada, örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı ile bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, ön lisans/lisans düzeyinde mezun oldukları okul türüne göre anlamlı düzeyde değişmediği tam tersine benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu

bulguyu Kolay (2012) ve Yanık (2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da desteklemektedir. Kolay (2012), endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağılılıkları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna erişmiştir. Yanık (2012), yaptığı araştırmada öğretmenlerin sessizliğinin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığını saptamıştır.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarındaki kayırmacı uygulamalarına ilişkin görüşleri, ön lisans/lisans düzeyinde mezun oldukları okul türüne göre benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılık algılarının benzer olduğu ve öğretmenlerin ön lisans/lisans düzeyinde mezun oldukları okul türünün onların okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin algılarını değiştirmedeği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin, ön lisans/lisans düzeyinde mezun oldukları okul türüne göre öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç alan yazında yapılan diğer araştırmalar ile de desteklenmektedir. Saracaloğlu vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik puanları mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Eğitim yüksekokulu, eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesinden mezun olarak öğretmenlik hayatına başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının benzer nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır. Gençtürk ve Memiş (2010)'in yaptığı araştırmada, eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenler (diğer fakülteler) arasında genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Üstüner vd. (2009) tarafından ortaöğretim kurumlarında yapılan araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterliklerine ilişkin algılarının en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre de hem ölçeğin alt boyutları hem de bütünü için anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Aka (2014), okul iklimi ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mezun oldukları okul türü değişkeni açısından genel öz yeterlik ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna erişmiştir. Benzer (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bitirdikleri öğrenim kademesine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Buna karşılık Zararsız (2012) yaptığı araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları

fakülteye göre toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre öz yeterlik algılarına bakıldığında, bütün öğretmenlerin, öğrencilerin katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutu, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutu, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutu ve toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini oldukça yeterli hissettikleri bulgusuna erişilmiştir. Öğrencilerin katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algıları, teknik eğitim mezunu olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Teknik eğitim mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algıları, fen-edebiyat fakültesinden mezun öğretmenlerden ve diğer fakültelerden (İlahiyat, Ziraat, Mesleki Eğitim gibi) mezun olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algıları diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerini, teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha düşük, fen-edebiyat mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplam öz yeterlik alt boyutunda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden daha düşük, fen-edebiyat ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden ise daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ön lisans/lisans düzeyinde farklı okullardan mezun olmalarına rağmen, öz yeterlik algılarının benzer şekilde olduğu, ön lisans/lisans düzeyinde farklı okullardan mezun olmalarının onların öz yeterlik algılarını değiştirmedığı sonucuna varılmıştır.

5.2.10. Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Sendika Üyelik Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Araştırma sonucunda, örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı ile bağlamsal faktörler boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının, herhangi bir sendika üyesi olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde değişmediği görülmüştür. Başka bir ifade ile sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerinin benzer olduğuna araştırma sonucunda ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarına ilişkin görüşleri sendika üyesi olup olmadıklarına göre anlamlı düzeyde değişmediği görülmüştür. Araştırmada, okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin algılarının benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, Meriç (2012) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Meriç (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin örgütlenme, planlama, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarındaki uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin algıları arasında bir meslek örgütüne üye olup olmamaya göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmada, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin öz yeterlik algıları benzerdir.

5.2.11. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutunu Yordaması

Araştırma sonucunda, okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon ve değerlendirme boyutlarının, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ile okul yönetiminde kayırmacılığın planlama ve örgütlenme değişkenleri örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutu, öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenmemesi, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon ve ilişkilerin bozulacağı korkusu nedeniyle sessizlik göstermelerini kapsamaktadır. Okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutu, öğretmenlerin okuldaki görevlerine ilişkin kural ihlallerini ve izin, şikayetlerin dikkate alınmasında okul yöneticilerinin kayırmacı uygulamaları ile ilgilidir. Okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutu ise okul yöneticilerinin; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, üye olduğu sendika, siyasi görüş, memleketi gibi hususları dikkate alarak yaptıkları kayırmacılık ile onların ödüllendirilmesi ve cezalandırılmasına ilişkin kayırmacı uygulamalarını içermektedir. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin koordinasyon ve değerlendirme boyutlarına ilişkin kayırmacı uygulamaları, öğretmenlerin korku ve algılanan risk değişkenine ilişkin olarak kolektif düzeyde gösterdikleri sessizliklerini artırmaktadır. Daha açık bir ifade ile, öğretmenlerin kural ihlalleri, izin ve şikayetlerinin dikkate alınması, cinsiyet, kıdem, branş, sendika, siyasi görüş, memleket gibi hususların dikkate alınarak okul yöneticileri

tarafından yapılan kayırmacı uygulamalar ile yine öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve cezalandırılmasına ilişkin okul yöneticilerinin kayırmacı uygulamaları, öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenmemesi, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon ve ilişkilerin bozulacağı korkusu nedeniyle gösterdikleri kolektif sessizlik düzeylerini artırmaktadır.

5.2.12. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütlenme, Değerlendirme, Koordinasyon ve Planlama Boyutları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutunu Yordaması

Araştırmada ayrıca, okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutunun, örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Örgütlenme, koordinasyon, planlama ve öz yeterlik değişkenleri ise bağlamsal faktörler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu, öğretmenlerin örgütsel ve yönetsel sebepler ile sessiz kalmalarını belirtmektedir. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin değerlendirme boyutuna ilişkin kayırmacı uygulamaları, öğretmenlerin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin olarak kolektif düzeyde gösterdikleri sessizliklerini artırmaktadır. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin; öğretmenlerin, cinsiyeti, kıdemi, branşı, siyasi görüşü, memleketi, üye olduğu sendika hususlarını dikkate alarak yaptıkları kayırmacı uygulamalar ile onların ödüllendirilmesi ve cezalandırmalarına ilişkin yaptıkları kayırmacı uygulamalar; öğretmenlerin bireysel özellikleri ile örgütsel ve yönetsel nedenlerle kolektif düzeyde gösterdikleri sessizliklerini artırmaktadır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Bu araştırma Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ve Pursaklar) ilkokullarda yapılmıştır. Diğer illerde de yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- 2) Bu araştırma ilkokullarda yapılmıştır. Ortaokul ve liselerde de yapılabilir.
- 3) Bu araştırma ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin katılımı ile yapılmıştır. Okul yöneticileri de araştırmaya dahil edilerek, öğretmen ve okul yöneticilerinin algıları karşılaştırılabilir.

5.3.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- 1) Okul müdürleri, okullardaki örgütsel sessizliği kırmak için, çoğunlukla kağıt üzerinde kalan kurul ve komisyonlara işlerlik kazandırabilirler. Okullardaki kurul ve komisyonlarda, öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlerin görüşlerini çekinmeden dile getirebilecekleri ortamı oluşturabilirler. Öğretmenlerden gelen görüş ve önerilerden yapılabilecek olanları hayata geçirebilirler. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerini de yükseltecektir.
- 2) Okul yöneticileri, öğretmenlerin daha da başarılı olabilmeleri için onların öz yeterlik algılarını güçlendirici uygulamalar yapabilirler.
- 3) Bu araştırmanın sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatları tarafından değerlendirilerek, okul yönetiminde kayırmacılığı ve örgütsel sessizliği önleyici tedbirleri alabilirler. Öğretmenlerin başarılarını önemli ölçüde etkileyen, öz yeterlik algılarının daha da güçlendirilmesi için çalışmalar yapabilirler.
- 4) Okul yöneticileri ve öğretmenler hizmetiçi eğitim seminerleri ile okul yönetiminde kayırmacı uygulamalar ve olumsuz etkileri hakkında bilgilendirilebilirler.
- 5) Okul yöneticilerine çağdaş yönetim anlayışının örgütsel sessizliği gerektirdiği, okulların gelişimi, yenileşmesi ve sorunların hızla tespit edilip çözülmesi için başta öğretmenler olmak üzere okulun diğer çalışanlarının görüşlerini çekinmeden ifade edebilecekleri bir okul ikliminin oluşturulması, örgütsel sessizliğin okula olumsuz yansımaları hakkında hizmetiçi eğitim verilebilir.

KAYNAKLAR

- Aka, F. N. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149. 04 Nisan 2015 tarihinde <http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/kuey.2014.006> sayfasından erişilmiştir.
- Akkoyunlu, B. & Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Aksu, H. & Başar, S. (2005). Yolsuzlukların bütçe açıkları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 20(1), 285-296. 04 Nisan 2015 tarihinde http://dosya.marmara.edu.tr/ikf/iib-dergi/2005%20I-II/2005_16_aksu_basar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aktan, C. C. (1997). Politikada liyakat ve meritokrasi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 14, 1008-1011.
- Aktan, C. C. (2002). Yolsuzlukla mücadele stratejileri. C. C. Aktan (Ed.), *Siyasal ahlak ve siyasal yozlaşma içinde* (s. 51-69). Ankara: Hak-İş.
- Aktan, C. C. (2006). Devletin başarısızlığının anatomisi. 24 Mayıs 2015 tarihinde www.canaktan.org/ekonomi/devlet-basarsiz/aktan-makale.htm sayfasından erişilmiştir.
- Aküzüm, C. (2014). The effect of perceived organizational justice on teacher's silence: A practice in primary education institutions. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(1), 95-107. 17 Mayıs 2015 tarihinde

<http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2014/v4-i5-2014/Paper-12.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Alan, H. & Erdoğan, A. (2014, Mayıs). *Örgütsel sosyalleşmenin işyeri romantizmine etkisi, örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Bir kamu kurumu örneği*, 22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Alparslan, A. M. & Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: Sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 136-147. 06 Nisan 2015 tarihinde <https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/sobed/article/viewArticle/504> sayfasından erişilmiştir.

Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Araslı, H. & Tümer, M. (2008). Nepotism, Favoritism and cronyism: A study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of north cyprus. *Social Behavior and Personality* 2008, (36)9, 1237-1250. 20 Nisan 2015 tarihinde <http://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2008/00000036/00000009/art0001> sayfasından erişilmiştir.

Arıkan, S. (2004). *Girişimcilik temel bazı kavramlar ve güncel konular*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Siyasal.

Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.

Asunakutlu, T. (2010). Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Kayırmacılığı temelleri: Benzerlik ve benzemezlik içinde* (s. 41-60). İstanbul: Beta.

Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

Aydın, İ. (2002). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik*. (3. baskı). Ankara: Pegem A.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Hatiboğlu.

- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish educational system: Nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Researchi*, 4(1), 19-35. 18 Mayıs 2015 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=ED502815> sayfasından erişilmiştir.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Fındık, L. Y., Büyükgöze, H., Demirezen, S., ... Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 207-218. 18 Mayıs 2015 tarihinde http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C4_OS1makaleler/sayfasından erişilmiştir.
- Aytaç, Ö. (2010a). Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Kayırmacı ilişkilerin sosyolojik temeli içinde* (s. 3-26). İstanbul: Beta.
- Aytaç, Ö. (2010b). Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Bürokratik kayırmacılık: Enformel bağlayıcılıkların yönetim ilişkilerine etkisi içinde* (s.85-109). İstanbul: Beta.
- Babaoğlan, E. & Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19
- Bakan, İ., Büyükbeye, T. & Bedestenci, H. Ç. (2004). *Örgüt sınırlarının çözümünde örgüt kültürü teorik ve ampirik yaklaşım*. İstanbul: Aktüel.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148. 25 Nisan 2015 tarihinde http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3 sayfasından erişilmiştir.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bayat, B. (2002). Örgütlerde güdülenme yetersizlikleri ve geri çekilme-kaçınma davranışlarını açıklamakta kullanılabilecek bir model: Öğrenilmiş çaresizlik. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 4(3), 1-14.

- Bayhan, V. (2002). Demokrasi ve sivil toplum örgütlerinin engelleri: Patronaj ve nepotizm. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 1-13. 25 Nisan 2015 tarihinde <http://kutuphane.dogus.edu.tr/makale/13030329/2002/cilt26/sayi1/M0000630.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bulduklı, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014).
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (17. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büte, M. (2011a). Kayırmacılığın çalışan davranışları ve insan kaynakları yönetimi uygulamaları üzerine etkileri: Türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(1), 135-153. 27 Şubat 2015 tarihinde http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/96506133befbe77_ek.pdf?dergi=Amme%20%DDdaresi%20Dergisi sayfasından erişilmiştir.
- Büte, M. (2011b). Nepotizmin iş stresi, iş tatmini, olumsuz söz söyleme ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri:Aile işletmeleri üzerinde bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20(1), 177-194. 18 Mayıs 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001490/5000002181> sayfasından erişilmiştir.
- Büte, M. & Tekarslan, E. (2010). Nepotizm'in çalışanlar üzerine etkileri: Aile işletmelerine yönelik bir saha araştırması. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 1-21. 11 Mart 2015 tarihinde <http://www.iibfdergi.ibu.edu.tr/index.php/ijesr/article/view/104> sayfasından erişilmiştir.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490. 28 Mayıs

- 2015 tarihinde <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-school-psychology/> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Servet Özdemir (Ed.), *Okulun psikolojik yönü* içinde (s. 197-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. & Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 345-362. 28 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/77> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N., Daşçı, E. & Şahin, F. (2013). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenleri: Nitel bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 112-124. 27 Nisan 2015 tarihinde <http://www.acarindex.com/asosjournal/ilkogretim-kurumlarinda-gorev-yapan-ogretmenlerin-orgutsel-sessizlik-yasama-nedenleri-nitel-bir-calisma-3975#.VgJ3Cf> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162. 07 Nisan 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001175/5000001866> sayfasından erişilmiştir.
- Çakıcı, A. (2008a). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134. 13 Mart 2015 tarihinde <http://sbeski.cu.edu.tr/dergi.asp?dosya=477> sayfasından erişilmiştir.
- Çakıcı, A. (2008b). İş ve özel yaşama psikolojik bakışlar. Tarık Solmuş (Ed.), *Örgütlerde sessizlik tercihi ve sessizlik türleri* içinde (s. 85-109). İstanbul: Epsilon.
- Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde işgören sessizliği, neden sessiz kalmayı tercih ediyoruz?* Ankara: Detay.
- Çakıcı, A. & Çakıcı, A. Ç. (2007, Kasım). *Otel işletmelerinde sessizliğin algılanan sonuçlarına ilişkin bir araştırma*. Çeşme Ulusal Turizm Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Çakır, M. (2014). Bürokrasi ve suç olgusu. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Özel Sayı 1*, 18-24. 30 Nisan 2015 tarihinde <http://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/file/Mayis20141/3m.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çalık, T. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Servet Özdemir (Ed.), *Yönetim kuramları ve insan içinde* (s. 54-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(12), 2487-2504. 13 Mart 2015 tarihinde <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/7fd1ec522289db5a19f118e082bb9a51avgaci.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çarıkcı, İ. H. & Arslan, E. T. (2010). Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Türk yönetim geleneğinde kayırmacılığın tarihi seyri içinde* (s. 27-39). İstanbul: Beta.
- Çavuş, M. F., Develi, A. & Sarioğlu, G. S. (2015). Mobbing ve örgütsel sessizlik: Enerji sektörü çalışanları üzerine bir araştırma. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 10-20. 29 Mayıs 2015 tarihinde http://www.researchgate.net/publication/272183709_Mobbing_ve_rgtsel_Sessizlik_Enerji_Sektr_alanlar_zerine_Bir_Aratrma sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegema.
- Çelik, K. & Erdem, A. R. (2012). Üniversitede çalışan idari personele "kayırmacılık". *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 23-30. 09 Nisan 2015 tarihinde http://www.academia.edu/6203344/%C3%9Cniversitede_%C3%87a1%C4%B1%C4%B1k_ sayfasından erişilmiştir.
- Çınar, İ. (2009). Kayırmacılık ve yozlaşma: Bir kavram çözümleme denemesi. *Eğitim Dergisi*, 24. 05 Haziran 2015 tarihinde <http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/58-24/405-kayirmacilik.html> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, M. (2014). İşgörenlerin adalet algılamaları kapsamında sessizlik davranışının kariyer beklentisi ile ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1095-1113. 17 Nisan 2015 tarihinde <http://www.j-humansciences.com/> sayfasından erişilmiştir.

- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegema.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Beta.
- Durak, İ. (2012). *Korku kültürü ve örgütsel sessizlik*. Bursa: Ekin.
- Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Drucker, P. (2014). *Yöneticinin değişen dünyası*. (İ. Gülfidan, Çev.) İstanbul: Optimist.
- Dyne, L. V., Soon, A. & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392. 17 Nisan 2015 tarihinde <http://cqtesting.com/papers/JMS%202003%20Van%20Dyne%20Ang%20Botero%20Silence.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dökümbilek, F. (2010). *Aile şirketlerinde nepotizm ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düz, S. (2012). *Konaklama işletmelerinde nepotizm ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ehtiyar, R. & Yanardağ, M. (2008). Organizational silence: A survey on employees working in a chain hotel. *Tourism and Hospitality Management*, 16(1), 51-68. 21 Mayıs 2015 tarihinde <http://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=13307533&AN=35436371&h=> sayfasından erişilmiştir.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7(1), 162-178. 03 Nisan 2015 tarihinde dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/download/5000034667 sayfasından erişilmiştir.

- Ekmekci, M. (2014). *Değişim mühendisliği, nepotizm ve mobbingin çalışan performansı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erçetin, Ş. Ş. (2004). Okullarda örgütsel zekanın eylemsel boyutları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Erdem, F. (1996). *İşletme kültürü*. Ankara: Friedrich-Naumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Erdem, R. (2010). Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Kayırmacılık/ayrımcılık içinde* (s. 1-2). İstanbul: Beta.
- Erdem, M. & Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 141-154. 13 Mart 2015 tarihinde <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137934-2013052111303-2-2---09.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, E. (2011). *Etkili liderlik örgütsel sessizlik ve performans ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü.
- Erigüç, G., Özer, Ö., Songur, C. & Turaç, İ. S. (2014). Bir devlet hastanesinde hemşirelerde örgütsel sessizlik üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 61-84. 09 Mayıs 2015 tarihinde <http://iibfdergi.karatekin.edu.tr/DergiTamDetay.aspx?ID=sayfasından> erişilmiştir.
- Eroğlu, F. (1998). *Küreselleşme sürecinde yönetim krizi ve çözüm yolları*. Ankara: Berikan.
- Eroğlu, E. H., Adıgüzel, O. & Öztürk, U. C. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İşgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124. 20 Nisan 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduiibfd/article/viewFile/sayfasından> erişilmiştir.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Fidan, N. & Erden, M. (t.y.). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım.
- Gamsız, Ş. (2013). *Öğretmenlerde stres kaynakları, öz yeterlik, a tipi kişilik ve iş doyumunu*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim online*, 9(3), 1037-1054. 30 Nisan 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038029> sayfasından erişilmiştir.
- Girgin, A. (2015). Tutkulu bir mücadele öğretmenlik. Aysel Tüfekci, Ayhan Ural (Ed.), *Öğretmenlik oluştur bilmek yetmez olmak gerek içinde* (s. 17-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(23), 61-85. 13 Mart 2015 tarihinde http://www.politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/orgut_kulturu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116. 04 Nisan 2015 tarihinde <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/120721-2011060213344-6.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Göka, E. (2015). *Türklerin psikolojisi*. İstanbul: Timaş.
- Gökçe, N. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gömlüksiz M. N. & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 202-221. 13 Nisan 2015 tarihinde http://www.turkishstudies.net/Makaleler/491801061_14G sayfasından erişilmiştir.
- Gönülaçar, Ş. (2012). Etkili bir yolsuzlukla mücadele için kamu denetiminde yeni bir kurumsal yapı önerisi. *Mali Hukuk Dergisi*, 159, 40-50. 20 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.udd.org.tr/wp-content/uploads/2012/09/> sayfasından erişilmiştir.

- Gül, H. & Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 80-134. 13 Nisan 2015 tarihinde iibfdergisi.ksu.edu.tr/DuyuruIcerik.aspx?DuyuruId=11 sayfasından erişilmiştir.
- Güler, B. K. (2006). *Çalışma hayatında öğrenilmiş çaresizlik*. Ankara: Liberte.
- İlhan, S. & Aytaç, Ö. (2010). Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Türkiye'de kayırmacı eğilimlerin oluşmasında toplumsal ve kültürel yapının rolü* içinde (s. 61-83). İstanbul: Beta.
- İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- İyişleroğlu, S. C. (2006). *Aile şirketleri: Adana ve çevresinde faaliyet gösteren aile şirketlerinde nepotizm uygulamalarının tespitine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013a). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-187.
14 Mart 2015 tarihinde
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/viewFile/5000068559/5000063620>
sayfasından erişilmiştir.
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013b). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64. 7 Nisan 2015 tarihinde
<http://www.egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/1270/467>
sayfasından erişilmiştir.
- Kahya, C. (2015). Mesleki öz yeterlilik ve örgütsel sessizlik ilişkisini belirlemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(5), 293-314.

- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5(1), 73-84. 18 Nisan 2015 tarihinde http://www.kefdergi.com/pdf/15_1/73.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25785, 13 Nisan 2005.
- Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacaoğlu, K. & Cingöz, A. (2008). Örgütsel davranışta seçme konular: Organizasyonların karanlık yönleri ve verimlilik azaltıcı davranışlar. Mahmut Özdevecioğlu ve Hikmet Karadal (Ed.) *Örgütsel sessizlik* içinde (s. 155-167). Ankara: İlke.
- Karacaoğlu, K. & Cingöz, A. (2009, Mayıs). *İşgören sessizliğinin kaynağı olarak liderlik davranışı ve örgütsel adalet algısı*. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karacaoğlu, K. & Yörük, D. (2012). Çalışanların nepotizm ve örgütsel adalet algılamaları: Orta Anadolu Bölgesinde bir aile işletmesi uygulaması. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(3), 43-64. 14 Mart 2015 tarihinde <http://www.isgucdergi.org/download.php?id=489&tk=327554bce8b05e8d14b072b4e650af67&f=489.pdf&user=&lg=tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karahan, Ş. & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14. 06 Nisan 2015 tarihinde http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1893710335_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Karataş, A. (2013). *Otel işletmelerinde kronizmin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri: Muğla ilinde bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Karl, K. A. & Sutton, C. L. (2004). An examination of the perceived fairness of workplace romance policies. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 429-442. 26 Mayıs 2015 tarihinde http://www.jstor.org/stable/25077346?seq=1#page_scan_tab sayfasından erişilmiştir.
- Kauchak, D. & Eggen, P. (1997). *Educational Psychology*. (Third Edition). New Jersey: Merrill.
- Kaygın, E. & Atay, M. (2014). Mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisi - Kamu kurumunda bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(2), 95-113. 09 Nisan 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cuiibfd/article/view/5000136748> sayfasından erişilmiştir.
- Kelm, J. L. & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137-147. 03 Nisan 2015 tarihinde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20624/abstract> sayfasından erişilmiştir.
- Khatri, N. & Tsang, E. W. K. (2003). Antecedents and consequences of cronyism in organizations. *Journal of Business Ethics*, 43, 289-303. 14 Mayıs 2015 tarihinde http://www.researchgate.net/publication/226026426_Antecedents_and_Consequences_of_Cronyism_in_Organizations sayfasından erişilmiştir.
- Kılıçlar, A. & Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 6(1), 328-346. 17 Nisan 2015 tarihinde http://isarder.org/isardercom/2014vol6issue1/vol.6_issue.1_article019.abstract.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Köse, İ. A. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kurbanoglu, S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilim Dünyası Dergisi*, 5(2), 137-152. 02 Nisan 2015 tarihinde <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/264> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(10), 195-227. 13 Mart 2015 tarihinde <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/89> sayfasından erişilmiştir.
- Kutunis, R. Ö. & Çetinel, E. (2014). Kadınların sessizliği: Devlet okullarındaki kadın öğretmenler üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 153-173.
- Kutlay, Y. (2012). *Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz yeterliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mendras, H. (2008). *Sosyolojinin ilkeleri*. (B. Yılmaz, Çev.) İstanbul: İletişim.
- Memişoğlu, D. & Durgun, A. (2007). Devlet başarısızlığına yol açan etkenlerden biri olarak patronaj ilişkileri. *Yerel Siyaset Dergisi*, 24, 9-13.
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- MEB (2015). *2014-2015 Öğretim yılı ilkokul istatistikleri (resmi+özel)*. 11/05/2015 tarihinde <http://ankara.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu . (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 14.06.1974.
- Morrison, E. W. & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725). 29 Nisan 2015 tarihinde <http://aom.org/Publications/AMR/Academy-of-Management-Review.aspx> sayfasından erişilmiştir.

- Milliken, F. J. & Morrison, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal Of Management Studies*, 40(6), 1563-1568. 29 Nisan 2015 tarihinde [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1467-6486](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1467-6486) sayfasından erişilmiştir.
- Nartgün, Ş. S. & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67. 07 Nisan 2015 tarihinde <http://buefad.bartın.edu.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Nir, A. E. & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37(3), 205-218. 04 Mayıs 2015 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=EJ756251> sayfasından erişilmiştir.
- Oktay, M. (1997). *Turkish Business Life*. İstanbul: İstanbul Sanayi Odası.
- Ömürüş, E. & Ehtiyar, V. R. (2008). Örgütsel yapılarda romantik ilişkiler: Algılanan güdüler ve davranış değişiklikleri üzerine bir araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(16), 20-39. 17 Nisan 2015 tarihinde <http://kutuphane.dogus.edu.tr/makale/13029975/2008/cilt8/sayi16/M0007112.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, K. (2014). Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri (Adıyaman ili örneği). *E-International Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113. 14 Mayıs 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000355> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, N. (2011). *Mobbingin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve örgütsel sessizlik: Karaman İl Özel İdaresi'nde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan örgütsel desteğin öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inançları ile ilişkisinin incelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 127-146.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (Geliştirilmiş 7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada*

Eğitim Yönetimi, 54, 277-306. 12 Nisan 2015 tarihinde <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/9899-20110603103235-06.-ozdemir.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, L. & Uğur, S. S. (2013). Çalışanların örgütsel ses ve sessizlik algılamalarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: Kamu ve özel sektörde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257-281. 19 Nisan 2015 tarihinde <http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauniiibd/article/view/1025007966> sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, S., Yalın, H. İ. & Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özgan, H. & Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelere etkileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4) , 33-49. 14 Mart 2015 tarihinde <http://kilis.academia.edu/EbruK%C3%BClek%C3%A7i> sayfasından erişilmiştir.

Özgen, I. & Sürgevil, O. (2009). Turizm işletmelerinde örgütsel davranış. Zeyyat Sabuncuoğlu (Ed.), *Örgütsel sessizlik olgusu ve turizm işletmeleri açısından değerlendirilmesi* içinde (s. 303-328) Bursa: MKM.

Özkanan, A. & Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 179-206. 02 Nisan 2015 tarihinde <http://sbedergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/343/files/8-16032015.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Özler, H., Özler, D. E. & Gümüştekin, G. E. (2007). Aile işletmelerinde nepotizmin gelişim evreleri ve kurumsallaşma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 437-450.

Özsemerci, K. (2003). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri*. Ankara: Sayıştay 11 Mart 2015 tarihinde

<http://www.sayistay.gov.tr/yayin/elek/elekicerik/35KamuYonYolsuzluk.pdf>
sayfasından erişilmiştir.

Öztürk, H. (2014). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35), 82-99. 26 Mayıs 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068373> sayfasından erişilmiştir.

Peker, K., Yörükoğlu, F. & Eryiğit, B. H. (2014). Türk demokrasisinin inşasında bürokrasinin rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 165-188. 21 Nisan 2015 tarihinde http://ybd.comu.edu.tr/images/form/dosya/dosya_707142.pdf sayfasından erişilmiştir.

Pinder, C. C. & Harlos, K. H. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as response to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369. 14 Nisan 2015 tarihinde http://www.researchgate.net/profile/Karen_Harlos/publication/224767277_Employee_silence_Quiescence_and_acquiescence_as_responses_to_perceived_injustice/links/02faf4f91edbd8eefb000000.pdf sayfasından erişilmiştir.

Polat, S. & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92. 16 Mart 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050460> sayfasından erişilmiştir.

Pounder, D. G. & Blase, J. J. (1988). Principal favoritism: Explanations, effects and implications for practice. *University of Arkansas University Libraries*, 19(1), 3-7. 18 Nisan 2015 tarihinde <http://libraries.uark.edu/> sayfasından erişilmiştir.

Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.

- Ruçlar, K. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki - Sakarya Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. & Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283. 28 Nisan 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068341> sayfasından erişilmiştir.
- Sevgin, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp ilçe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, Y. (2006). *Kamu hizmetlerine girme hakkı*. Ankara: Seçkin.
- Sezgin, F. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Servet Özdemir (Ed.), *Okul yöneticisi ve liderlik içinde* (s. 124-160). Ankara: Pegem Akademi.
- SHÇEK'de Kayırmacılık. (2011, Mart 15). 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.memurlar.net/haber/191007/24.sayfa> sayfasından erişilmiştir.
- Sheridan, M. K. (2007). Just because it's sex doesn't mean it's because of sex: The need for new legislation to target sexual favoritism. 28 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.columbia.edu/cu/jlsp/pdf/Spring2007/Sheridan.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611 - 625. 04 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.apa.org/pubs/journals/edu/sample.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, (114)1, 68-77. 04 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24765710> sayfasından erişilmiştir.

- Solmuş, T. (2004). İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler: Öfke, saldırganlık ve romantik ilişkiler. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(1). 25 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=188&cilt=6&sayi=1> sayfasından erişilmiştir.
- Spaulding, A. (1997). Life in schools - A qualitative study of teacher perspectives on the politics of principals: Ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior. *School Leadership & Management*, 17(1), 39-55. 17 Nisan 2015 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=EJ544358> sayfasından erişilmiştir.
- Sünneli Erden, P. (2014). *The relationship between paternalistic leadership, perceived employment discrimination and nepotism*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe University Graduate Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Şahin, A. (2005). Kültürel niteliklerimizin Türk yönetsel değerlerine etkisi ve Japon z teorisiyle karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 177-198.
- Şehitoğlu, Y. (2010). *Örgütsel sessizlik örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan çalışan performansı ilişkisi*. Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Şehitoğlu, Y. & Zehir, C. (2010). Türk kamu kuruluşlarında çalışan performansının, çalışan sessizliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı bağlamında incelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(4), 87-110. 19 Nisan 2015 tarihinde http://www.todaie.gov.tr/resimler/ekler/db4a824b6b6c449_ek.pdf?dergi=Amme%20%DDdaresi%20Dergisi sayfasından erişilmiştir.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şimşek, E. & Aktaş, H. (2014). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 121-136. 05 Nisan 2015 tarihinde <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/76> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. & Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315. 08 Nisan 2015 tarihinde <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/452/275> sayfasından erişilmiştir.
- Şişman, M., Güleş, H. & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182. 15 Nisan 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/viewFile/5000035941/5000034863> sayfasından erişilmiştir.
- Tangirala, S. & Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues: The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61, 37-68. 24 Nisan 2015 tarihinde http://www.researchgate.net/publication/229443291_Employee_Silence_on_Critical_Work_Issues_The_Cross-Level_Effects_of_Procedural_Justice_Climate sayfasından erişilmiştir.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim (Örgütsel adaletin rolü)*. İstanbul: Beta.
- Tayfun, A. & Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3),114-134. 09 Nisan 2015 tarihinde http://www.isarder.com/isardercom/2013vol5issue3/vol.5_issue.3_article07full_text.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(1), 91-108. <http://www.dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000037984> sayfasından erişilmiştir.

- Tengilimoğlu, D. & Tahtasakal, M. (2004). Büro etik kuralları ve bürolarda yaşanan cinsel taciz olaylarının cinsiyete göre algılanma biçimi: Bir alan çalışması. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-44.
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü (Ankara ili örneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202 - 248. 12 Nisan 2015 tarihinde http://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/RER_TeacherEfficacy.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. 12 Nisan 2015 tarihinde <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/tte> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. (2006). Yolsuzlukla mücadele. Bir olgu olarak yolsuzluk: Nedenler, etkiler, çözüm önerileri. Ankara: Matsa.
- Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı. (2000). Türkiye'de yerel ve merkezi yönetimlerde hizmetlerden tatmin, patronaj ilişkileri ve reform. Ankara: Acar.
- Tol, J. E. V. (1991). Eros gone awry: Liability under title viii for workplace sexual favoritism. *Industrial Relations Law Journal*, 13(1), 153-182. 19 Nisan 2015 tarihinde <http://scholarship.law.berkeley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1206&context=bjel> l sayfasından erişilmiştir.
- Tortop, N. (1994). *Personel Yönetimi*. Ankara: Yargı.
- Turan, S., Yıldırım, N. & Aydoğdu E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açısı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76. 13 Mart 2015 tarihinde <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/136510-20121124171053-6.-makale.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Turan, S., Durceylan, B. & Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181–202. 29 Nisan 2015 tarihinde

http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol07_Issue13_2005/428.pdf
sayfasından erişilmiştir.

Turan, S., Yıldırım, N. & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76. 03 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/136510-20121124171053-6.-makale.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Tülübaş, T. & Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 280-297.

Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Uzun, S. B. (2014). *Örgütlerde yaşanan romantik ilişkiler: Örgütsel davranışlar üzerindeki etkisine yönelik algılar üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Üçok, D. & Torun, A. (2015). Örgütsel sessizliğin nedenleri üzerine nitel bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 27-37. 30 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.dergipark.ulakbim.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ülker, F. & Kantan, P. (2009). Örgütlerde sessizlik iklimi, işgören sessizliği ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), 111-126. 16 Nisan 2015 tarihinde <http://iibfdergi.aksaray.edu.tr/index.php/asuiibfd/article/view/18> sayfasından erişilmiştir.

Üngüren, E. & Ercan, A. (2015). Sessizleşen örgütlerde öz yeterlilik algısının rolü: Alanya'daki konaklama işletmeleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 115-156. 30 Mayıs 2015 tarihinde http://isarder.org/2015/vol.7_issue.2_article05_abstract.pdf sayfasından erişilmiştir.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16. 15 Nisan 2015 tarihinde <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/haziran2009/pdf/090701.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. (Ninth Edition). Boston: Allyn & Bacon.

- Yaman, E. & Ruçlar, K. (2014). Örgüt kültürünün yordayıcısı olarak üniversitelerde örgütsel sessizlik. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 36-50.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2012). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1-8. 08 Nisan 2015 tarihinde <http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C21S4/301-308.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380. 03 Nisan 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cbayarsos/article/view/5000056638> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, A. & Kılavuz, R. (2002). Türk kamu bürokrasisinin işlemsel sorunları üzerine notlar. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 17-31. 07 Mayıs 2015 tarihinde <http://iibfdergi.cumhuriyet.edu.tr/archive/t%C3%BCrk%20kamu%20b%C3%BCrokrasisinin%20C4%B0%C5%9Flemsel%20sorunlar%C4%B1%20C3%9Czerine%20notlar.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, R. F. (2015). *Okul çalışanlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Zangenehvandi, M., Farahian, M. & Gholami, H. (2014). On the relationship between efl teachers'critical thinking and self-efficacy. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(2), 286-293. 28 Nisan 2015 tarihinde http://iauksh.ac.ir/content/users/user_iauks/wwww.iauks.ac.ir/admins/rezome%20a%20satid/farehyan/zangeneh,%20farahian,%20gholami.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul Sultanbeyli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.



EKLER



EK 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu anket, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; örgütsel sessizliğin, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde "Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği", üçüncü bölümünde "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği", dördüncü bölümde "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" yer almaktadır.

Ankette yer alan ifadelere, görev yaptığınız okuldaki durumu göz önünde bulundurarak ne ölçüde katıldığınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşması bakımından önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Araştırma verileri yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır. Katılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Yıldırım AYDIN
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: yildirayaydin75@gmail.com
Tel: 312-2803187

I. BÖLÜM Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet : () Kadın () Erkek
2. Branş : () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni () Okul Öncesi Öğretmeni
3. Şu an görev yaptığınız okuldaki hizmet süreniz: yıl
4. Mesleki Kıdeminiz:yıl
5. Yaşınız:
6. Öğrenim Durumunuz:
() İki-üç yıllık ön lisans
() Fakülte (lisans)
() Lisansüstü (yüksek lisans, doktora)
7. Ön lisans - lisans düzeyinde mezun olduğunuz yüksek öğretim kurumu:
() Eğitim Enstitüsü
() Eğitim Yüksek Okulu
() Eğitim Fakültesi
() Fen-Edebiyat Fakültesi
() Diğer Fakülteler
8. Herhangi Bir Sendikaya Üye misiniz: () Evet () Hayır

EK 2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Açıklama: "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" seçeneklerinden sizin için uygun olana, ilgili yere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz lütfen.

	Örgütsel Sessizlik Ölçeği	1	2	3	4	5
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.					
2	Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.					
3	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.					
4	Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler					
5	Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.					
6	Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.					
7	Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.					
8	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.					
9	Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.					
10	Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.					
11	Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.					
12	Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.					
13	Okul yöneticilerinin "En iyi ben bilirim" tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.					
14	Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.					
15	Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.					
16	Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.					
17	Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.					
18	Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.					

EK 3. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği

Açıklama: "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" seçeneklerinden sizin için uygun olana, ilgili yere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz lütfen.

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği

Madde No	Aşağıdaki uygulamaların hangilerinde, ne sıklıkta kayırmacılık yapıldığını düşünüyorsunuz?	Sıklık Derecesi				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
PLANLAMA						
1	Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında					
2	Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında					
3	Sınıf dağıtımının planlanmasında					
4	Ders dağıtımının planlanmasında					
ÖRGÜTLEME						
5	Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde					
6	Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde					
7	Okulda oluşturulan kurullarda öğretmenleri görevlendirmede					
8	Öğretmenler arasında işbölümü yapılmasında					
9	Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede					
10	Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede					
11	Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)					
KOORDİNASYON						
12	Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)					
13	Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında					
14	Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında					
15	Öğretmenlere izin vermede					
16	Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında					
DEĞERLENDİRME						
17	Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili					
18	Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili					
19	Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili					
20	Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre					
21	Öğretmenler arasında, memleketlerine göre					
22	Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili					
23	Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde					
24	Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında					

Bu konuda belirtmek istediğiniz hususlar varsa lütfen yazınız.

.....
.....
.....

EK 4. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin rakamını işaretleyerek gösteriniz. Örnek:



Yetersiz
Çok Az Yeterli
Biraz Yeterli
Oldukça Yeterli
Çok Yeterli

1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmenize olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK 5. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kullanım İzni



yıldıray aydın <aydinyildiray75@gmail.com>

Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Gökhan KAHVECİ <gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr>

3 Mart 2015 13:59

Alıcı: yıldıray aydın <aydinyildiray75@gmail.com>

Merhaba Yıldıray Bey

Geliştirmiş olduğumuz Örgütsel Sessizlik Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Başarı dileklerle.

İyi çalışmalar.

2 Mart 2015 21:58 tarihinde yıldıray aydın <aydinyildiray75@gmail.com> yazdı

EK 6. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği Kullanım İzni



yıldıray aydın <aydinyildiray75@gmail.com>

kayırmacılık ölçek izin

2 ileti

Mustafa Erdem <merdem50@gmail.com>

6 Mart 2015 13:26

Alıcı: yıldıray aydın <aydinyildiray75@gmail.com>

sayın, Yıldıray Aydın,

"Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi" adlı yüksek lisans tezinizde, yayınlamış olduğumuz "okul yönetiminde kayırmacılık ölçeğini" kullanabilirsiniz.

yrd. doç.dr. mustafa erdem



Kayırmacılık Ölçeği.docx

19K

EK 7. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni



Yildiray Aydın <yildirayaydin75@gmail.com>

Ölçek Kullanma İzni

2 ileti

Yildiray Aydın <yildirayaydin75@gmail.com>

19 Mart 2015 09:14

Alıcı: Türker Kurt <turkerkurt@gmail.com>

Sayın Hocam,

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve tarafınızdan Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği"ni izniniz olursa, "Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

En iyi dileklerle,

TÜRKER KURT <turkerkurt@gmail.com>

Alıcı: Yildiray Aydın <yildirayaydin75@gmail.com>

Sayın Yıldiray Aydın,

Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve tarafımdan Türkçeye uyarlama çalışması yapılan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği"ni yüksek lisans tez çalışmanızda kaynak göstermek koşuluyla kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Türker KURT
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı
<http://www.websitem.gazi.edu.tr/turker/>
Twitter: @turker_kurt

--

Assist. Prof. Dr. Türker KURT
Gazi University
Gazi Faculty of Education
Department of Educational Management, and Supervision
<http://www.websitem.gazi.edu.tr/turker/>
Twitter: @turker_kurt

EK 8. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : 80287700-302.08.01/1739
KONU : İzin

ANKARA
29.04.2015

ANKARA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğüne

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi **Yıldırım AYDIN**, Yrd. Doç. Dr. İrfan KURT' un danışmanlığında yürüttüğü "**Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi**" isimli tezi ile ilgili olarak Ankara iline bağlı ekli dilekçesinde belirttiği ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulaması yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye mütasade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Servet KARABAG
Enstitü Müdürü

- EKLER
1-Dilekçe
2-Tez Önerisi
3-Okul Listesi
4-Anket Formu

T.C. ANKARA VALİLİĞİ Millî Eğitim Müdürlüğü	
Gelen Evrak K.No	
Gelen Evrak Tarihi	04.05.2015
Evrağın Görev Bölüm	YEM-Genel

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Aydın, Yıldray
Uyruğu	T.C.
Doğum Yeri ve Tarihi	06.01.1974 Ardahan
Medeni Hali	Evli
Telefon	505- 775 15 71
Faks	312- 280 74 74
E-posta	yildirayaydin75@gmail.com



Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Bursa Ticaret Lisesi/Muhasebe Bölümü	1991
Üniversite	Uludağ Üniv. İ.İ.B.F./İşletme	1995
Yüksek Lisans	Gazi Üniv. Eğitim Yönetimi ve Denetimi	...

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
1996 - 1997	Gündüz AKKÖK S.M.M.M. Osmangazi/BURSA	S.M.M.M. Stajı
1997 - 2000	Ağaçlık İlköğretim Okulu Çatak/VAN	Sınıf Öğretmeni
2000 - 2002	Otbiçen İlköğretim Okulu Merkez/ARDAHAN	Sınıf Öğretmeni
2002 - 2003	Sulakyurt İlköğretim Okulu Merkez/ARDAHAN	Sınıf Öğretmeni
2003 - 2005	Akalan İlköğretim Okulu Çatalca/ İSTANBUL	Sınıf Öğretmeni

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2005 - 2008	Hadımköy Örfi Çetinkaya İlköğretim Okulu Çatalca/İSTANBUL	Müdür Yardımcısı
2008 - 2009	Barbaros Hayreddin Paşa İlköğretim Okulu Mamak/ANKARA	Sınıf Öğretmeni
2009 - 2010	Hafize Özal İlköğretim Okulu Etimesgut/ANKARA	Sınıf Öğretmeni
2010 - 2014	Özkent Akbilek İlkokulu Sincan/ANKARA	Okul Müdürü
2014 -	Toplu Konut İlkokulu Etimesgut/ANKARA	Okul Müdürü

Yayınlar



GAZİ GELECEKTİR..