

Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi*

The Relationship of Organizational Silence with Favoritism in School Management and Self-Efficacy Perception of Teachers

Yıldıray Aydın¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algılarını ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerindeki 24 ilkokulda görev yapan 473 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği, Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici analizler, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde; okul yönetiminde kayırmacılık algılarının düşük düzeyde; öz yeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel sessizlik okul yönetiminde kayırmacılık ile orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Buna karşılık öğretmenlerin öz yeterlik, örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algıları arasında anlamlı düzeyde ilişki yoktur. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, kayırmacılığın koordinasyon ve değerlendirme alt boyutları, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kayırmacılığın değerlendirme alt boyutu ise örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okul yönetimleri tarafından okulda kayırmacılık sorununun daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasının ve öğretmenlerin okulda gözlemedikleri sorunları dile getirmeleri konusunda teşvik etmelerinin gerektiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık, öğretmenlerin öz yeterlik algısı

Abstract

The purpose of this study is to explore the perception of teachers' about organizational silence, favoritism in school management and self-efficacy and relationships among these variables. The study's sample consists of 473 teachers that work in 24 primary schools in the central districts of the city of Ankara. It is descriptive study in relational screening model. The study's data were collected by The Organizational Silence Scale for Teachers, The Favoritism Scale in the School Management and Teacher's Sense of Efficacy Scale. Descriptive analysis, Pearson Product-Moment Correlation Analysis, Multiple Linear Regression Analysis 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; favoritism in school management is revealed as being on the low level; and self-efficacy perceptions are revealed as being on the high level. It is found that, organizational silence and favoritism in school management are related significantly and positively on the medium level. By contrast, the self-efficacy perceptions of teachers are observed to be not significantly related to organizational silence and favoritism in school management perceptions of teachers. As a result of the performed multiple linear regression analysis, coordination and evaluation sub-dimensions of favoritism are observed to be significant predictors of fear and perceived risk. Furthermore, the evaluation dimension of favoritism is determined as a significant predictor of contextual factors dimension of organizational silence. Based on the research results, it is suggested that the problem of nepotism in the school should be evaluated in a comprehensive manner and teachers should be encouraged to express problems observed at school by school administrators.

Keywords: Organizational silence, favoritism in school management, teachers' self-efficacy perceptions

Received: 16.11.2015 / Revision received: 07.03.2016 / Second revision received: 30.04.2016 / Approved: 03.05.2016

¹Okul Müdürü, Toplu Konut İlkokulu - Etimesgut, Ankara, yildirayaydin75@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 165-192. doi: 10.14527/kuey.2016.007

Giriş

Eğitimde yenilik girişimlerinin yoğun olduğu bugünlerde okul yönetimleri ve öğretmenler, yeni ve zorlu taleplerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerden alışlagelmiş veya rutin tepkiler vermekten öte yaratıcı çözümler üretmeleri ve fazladan çaba harcamaları beklenmektedir (Barth, 2001, Evans, 1996, Mangin, 2005). Çalışanların daha çok inisiyatif almaları ve yeni roller üstlenmelerine ihtiyaç duyulan bu dönemde aynı zamanda çalışanların görüş ve eleştirilerini açıkça ifade etmelerine ve sahip oldukları bilgileri paylaşımlarına da ihtiyaç duyulmaktadır (Üçok ve Torun, 2015).

Çalışanların sessiz kalma davranışları eskiden bir uyum göstergesi olarak algılansa da bugün bunun bir tepki ve geri çekilme olduğu vurgulanmaktadır (Özdemir ve Uğur, 2013). Oysa günümüzün rekabet koşulları kurumlarda, fikirlerini dile getirmekten ve bilgi ve deneyimlerini paylaşmaktan çekinmeyecek bireylere sahip olmayı bir zorunluluk haline getirmiştir (Kutunis ve Çetinel, 2014). Buna karşılık çeşitli nedenlerden dolayı çalışanların örgütlerine karşı kayıtsız ve sessiz kaldıkları belirtilmektedir (Gül ve Özcan, 2011). İşgörenlerin, karşılaştıkları sorunlar ve yaşadıkları kaygılar hakkında konuşmamayı tercih etmeleri şeklinde ortaya çıkan bu durum, örgütsel sessizlik olarak adlandırılan kolektif bir olguya yol açmaktadır (Milliken ve Morrison, 2003). Örgütsel sessizlik, işgörenlerin bireysel olarak gösterdikleri sessizlik davranışı yaygınlaşarak kurumdaki diğer çalışanlar tarafından da gösterilen ortaklaşa bir tepki halini almaktadır. Özdemir ve Uğur (2013) sessizlik davranışının nedenleri arasında örgüt yönetimlerinin bilinçli veya bilinçsiz tetiklemelerinin de olduğunu belirtmektedir.

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). Müdürler, çok çeşitli olan paydaşlarına karşı (üst düzey eğitim yöneticileri, ebeveynler, öğretmenler ve hatta öğrenciler) karşı sorumludurlar. Bu farklı referans grupları, çoğunlukla, müdüre ilişkin beklentileri konusunda birbirleriyle gelişebilmekte 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 bulundurmaları durumundadır. Müdürler yaşadıkları bu sıkıntılı durumları kısmen de olsa kayırmacılık (Karşılıklı çıkar ilişkisine dayalı 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). Bu tür kayırmacı davranışlar karşısında öğretmenlerin ortaya koyabileceği tepkilerden birinin de sessizlik olabileceği düşünülmektedir. Diğer

yandan öz yeterlik gibi çeşitli bireysel özelliklerin öğretmenlerin bu tepkilerini farklılaştırıp farklılaştırmayacağı sorusu da bu kapsamda önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada örgütsel sessizlik kavramının kayırmacılık ve öz yeterlik kavramları ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın takip eden kısmında öncelikle sessizlik, kayırmacılık ve öz yeterlik kavramları ayrı ayrı tanımlanmış daha sonra bunlar arasındaki ilişkilere dair alanyazındaki mevcut bulgular ortaya konmuştur.

Örgütsel Sessizlik

Yönetim bilim alanyazınında işgören sessizliğinin tanımı ilk kez 1970 yılında Hirschman tarafından yapılmıştır. Hirschman sessizliği, pasif ancak sadakate benzer yapıcı bir tepki çerçevesinde ele almıştır (Pinder ve Harlos,2001). Örgütsel sessizlik konusunda ilk kapsamlı çalışma ise Morrison ve Milliken (2000) tarafından yapılmıştır. Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliğin örgütte ortaya çıkışını, gelişimini, örgütsel faktörlerin bu sessizlik sürecinin devamlılığını nasıl sağladığını açıklamıştır. Örgütsel sessizlik konusunda, ikinci çalışma Pinder ve Harlos (2001) tarafından yapılmıştır. Pinder ve Harlos (2001) örgütsel sessizliği, örgütteki adaletsiz uygulamalara karşı bir işgören tepkisi olarak incelemiştir.

Taşkıran (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 sessizliğin yönü örgütte aynı düzeyde çalışanlar arasında, yukarıdan aşağıya doğru ve aşağıdan yukarıya doğru olabilir (Cemaloğlu, 2012). Ancak araştırmalar (Çakıcı, 2008a; Ehtiyar ve Yanardağ, 2008; Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk, 2011; Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014; Milliken ve Morrison, 2003; Morrison ve Milliken, 2000) örgütsel sessizliğin daha çok aşağıdan yukarıya doğru gerçekleştiğini göstermektedir. Çalışanların yöneticilerine güvenmemesi, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon korkusu, ilişkilerin bozulacağı korkusu, bireysel faktörler (cinsiyet, yaş, deneyim, eğitim gibi), örgüt iklimi, örgüt normları, örgütün hiyerarşik yapısı nedeniyle yukarı yönlü iletişimde yaşanan zorluklar, yöneticilerin olumsuz geri bildirim alma korkusu, yöneticilerin işgörenler ve yönetimin doğasına ilişkin sahip oldukları örtülü inançlar (İşgörenlerin kendi çıkarlarını düşündükleri ve güvenilmez oldukları; yöneticilerin örgütsel konularda en iyisini bildikleri algısı; birlik olmanın uzlaşının ve hemfikirliğin, örgütsel sağlığın bir işareti olduğu, anlaşmalıkların ayrılıkların ise kaçınılması gereken kötü durumlar olduğu algısı) örgütsel sessizliğin aşağıdan yukarıya doğru gerçekleşmesinin nedenleri arasında sayılmaktadır (Durak, 2012; Gül ve Özcan, 2011; Kahveci, 2010; Milliken ve Morrison, 2003; Morrison ve Milliken, 2000; Özdemir ve Uğur, 2013; Özgen ve

Sürgevil, 2009; Spaulding, 1997; Şimşek ve Aktaş, 2014; Tülübaş ve Celep, 2014).

Yapılan araştırmalara (Kahveci ve Demirtaş, 2013b; Karabağ Köse, 2014; Nartgün ve Kartal, 2013) göre, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler orta düzeyde örgütsel sessizlik davranışı göstermektedirler. Öğretmenler; okul ve yöneticilerine ilişkin düşüncelerini açıkladıklarında kendilerine yaptırım uygulanacağı korkusu, okula ilişkin konularda fazladan sorumluluk almak istememeleri, zıt düşünce sunduklarında suçlanacakları kaygısı, meslektaşları veya yöneticileri tarafından düşünceleri nedeniyle izole edilecekleri kaygısı (Arlı, 2013), okul müdürlerinin sözde ilgili gibi davranıyor olmalarına rağmen, fiilen yeterince ilgili davranmaması, idarecilerin bilgi/beceri yoksunluğu, her şeyin en iyisini ben bilirim tutumu, yönetim konusundaki güven eksikliği ve idarecilerin otoriter tutumları, kişisel rekabet ve çıkar çatışmaları, meslektaşlarının yetersiz performansı ve okulun toplum içerisindeki imajı gibi işle ilgili sebeplerden dolayı öğretmenler sessizlik davranışı göstermektedirler (Arlı, 2013; Cemaloğlu, Daşçı ve Şahin, 2013). Ayrıca; 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 çıkardığı belirtilmektedir (Nartgün ve Kartal, 2013).

Örgütsel sessizliğin hüküm sürdüğü okullarda öğretmenler, okul yönetimi ile bilinçli ve kasıtlı olarak yeterli düzeyde iletişim kurmamakta, onlara işlerini ve okulun gelişmesini sağlayacak düşünce ve öneri götürememektedirler. Örgütsel sessizliğin sonucunda okulda değer ve bilgi paylaşımı yetersiz olmakta, öğretmenlerin ve yöneticilerin performansı düşmekte ve sinerji ortaya çıkmamaktadır (Cemaloğlu, 2012). Arlı (2013), "İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik ile İlgili Görüşleri" adlı araştırmasında örgütsel sessizliğin sonuçlarını şu şekilde belirtmiştir: (1) Öğretmenlerin mutsuz olması, (2) öğretmenlerin agresif davranış göstermesi, (3) bağlılık-sahiplenme duygusunun azalması, (4) gelişime ve değişime karşı direniş, (5) iş yerinde pasiflik, (6) performans ve sinerjinin olumsuz etkilenmesi, (7) örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeme ve (8) örgütsel adalet algısının azalması. Görüldüğü üzere örgütsel sessizlik hem öğretmenler açısından hem de okul açısından verimliliği, etkililiği, bireysel ve örgütsel faaliyetleri olumsuz etkileyen sonuçlar doğurmaktadır (Arlı, 2013).

Okul Yönetiminde Kayırmacılık

Kayırmacılık (favoritizm) kavramı toplumumuzda kullanılan, adam kayırmacılık, kollamacılık, iltimas ve torpil kavramları ile eş anlamlıdır (Büte, 2011). Erdem (2010) 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).

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). Okul yöneticileri tarafından yapılan kayırmacılığın, okul müdürlerinin kendilerini diğerlerinden koruma veya diğer bireyleri kontrol etme kaygısından kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Okul yöneticilerinin bu türden kaygılar taşımalarının; müdürün sorumlu olduğu kişilerin pozisyonu ve gücü, belirli ödüllere ve terfilerle yakından ilgilenme, münakaşadan ve utanç duruma düşmekten kaçınma, örnek olma dürtüsü, arkadaşlık ve diğer ilişkiler gibi etkenlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Pounder ve Blase, 1988).

Müdür tarafından sergilenen kayırmacı tutumlar, öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yaratmakta ve bu etkiler de, öğretmen yabancılaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı yabancılaşma duygusu, 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 sınırlandırmakta, kontrol edildikleri duygusuna kapılmalarına yol açmakta, sınıfa girmeden önce yaptıkları hazırlıkları anlamsızlaştığını düşünmelerine sebep olmakta, müfredat dışı etkinliklere katılım istekleri azaltmakta, rutin okul görevleri ve sorumluluklardan uzaklaştırmaktadır. Kısacası, kayırmacı tutumlar öğretmenleri gerek bireysel gerekse mesleki anlamda, olumsuz etkilemekte, çalışma şevklerini kırmakta, güven duygusunu zedelemekte ve okul iklimi açısından üretken olmayan bir durum oluşturmaktadır (Spaulding, 1997).

Kayırmacı eylemler, okulun potansiyel kaynaklarını, gücünü ve öğretmen performansını olumsuz etkileyen önemli bir olgudur. Pounder ve Blase (1988) eğer okullar, eğitsel ve örgütsel hedeflerine ulaşmak istiyorlarsa, sahip olduğu insan kaynağının, değer verilmesi, korunması ve geliştirilmesi gereken bir araç olduğunu fark etmek zorunda olduğuna dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı

Bandura (1986) öz yeterliği, belirlenen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylem planını düzenlemek ve uygulamak üzere insanların kapasitelerine ilişkin algıların olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile öz yeterlik, kişinin bireysel yeterliklerine ve potansiyeline olan inancıdır (Sakız, 2013). Öz yeterlik kavramı eğitim alanında, öğretmenlerin eylemleri ve gösterdikleri performans ile ilişkili olarak ele alınmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Öğretmen öz yeterliğini, verilen eğitim hedeflerini elde etmek için gerekli olan aktiviteleri planlamak, düzenlemek ve uygulamak için

öğretmenlerin kendi yeteneklerine yönelik bireysel inançları olarak tanımlamıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Öz yeterlik inancının, benzer düzeyde birikime, olanaklara veya becerilere sahip öğretmenler arasında performans farklılıklarının neden kaynaklandığını açıklanmasına katkı sağlayabilecek olması açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Kurt, 2012, 2016).

Öğretmen öz yeterliği, sınıftaki zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin profesyonel etkinlik ve hazırlık duygularının bir göstergesidir (Tschannen-Moran vd., 1998). Bir öğretmenin, en zorlu öğrencilerin öğrenme süreçlerine bile katkı sağlayabileceği hissi olan öğretim öz yeterliği, öğretmenlerin, öğrenci başarısı ile bağıntılı birkaç kişisel özelliklerinden bir tanesidir (Woolfolk, 2004). 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). Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci verimliliği üzerindeki etkisine ilave olarak 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, düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin ise iş stresi ve tükenmişlik içinde olduğunu göstermiştir (Kelm ve McIntosh, 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).

Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alguları Arasındaki İlişki

Pinder ve Harlos (2001), çalışan sessizliğini adaletsizliğe verilen bir tepki olarak incelemiştir. Adaletsizlik kültürünün olduğu örgütlerde işgörenin 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 cezalandırılabilmektedir (Çakıcı, 2008b). Örgütlerde gerçekleşen adil olmayan uygulamaların (ayrımcılık, kayırmacılık, haksızlıklar, cinsel ayrımcılık/taciz, hiyerarşik yapı ve eğitsel materyallere erişimde ayrımcılık vb.) çalışanları sessizliğe yönelttiği yapılan araştırmalarla (Cemaloğlu vd., 2013; Çakıcı, 2008a; Erigüç, Özer, Songur ve Turaç, 2014; Özgan ve Külekçi, 2012) ortaya konulmuştur. Özgan ve Külekçi (2012) de üniversite öğretim elemanlarına yönelik yapmış oldukları

araştırmada, öğretim elemanlarının aşırı iş yükü ve haksızlıklar karşısında sessiz kaldıkları bulgusuna erişmiştir. Arlı (2013) yaptığı araştırmada, örgütsel sessizliğin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Meriç ve Erdem'in (2013) yaptıkları araştırmaya göre, okulda öğretmen sayısı arttıkça okul müdürlerinin adil olmayan ve kayırmacı davranışları artmaktadır.

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).

Alanyazında örgütsel sessizlik ile öz yeterlik inancının ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Kutlay, 2012; Üngüren ve Ercan, 2015). Üngüren ve Ercan (2015) ve Kutlay'ın (2012) 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) ise yaptığı araştırmada mesleki öz yeterlik ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin rastlantısal olduğu ve nedensellik ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada, örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilişkisi ele alınmıştır. Burada amaç örgütsel sessizlik davranışının hem yönetsel hem de bireysel etmenlerle ilişkisini araştırmaktır. Böylece sessizlik davranışının hem örgütsel hem de bireysel kaynaklarının ortaya çıkarılmasına katkı sağlanabilir. Aynı zamanda sessizliğin yönetsel ve bireysel nedenleri arasında bir karşılaştırma yapma olanağı da elde edilmiştir. Alanyazında, doğrudan örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Okul yönetiminde kayırmacılığı inceleyen (Aydoğan, 2009; Meriç, 2012; Polat ve Kazak, 2014; Pounder ve Blase, 1988; Spaulding, 1997) araştırmaların da az sayıda olduğu görülmektedir. Benzer şekilde örgütsel sessizlik ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi (Kahya, 2015; Kutlay, 2012; Üngüren ve Ercan, 2015) inceleyen araştırmaların sayısı da azdır. Bu doğrultuda bu çalışmada öncelikle ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algı düzeyleri ortaya konmuş, daha sonra örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırma örnekleme seçkisiz örnekleme (random sampling) yöntemiyle belirlenmiştir. Seçkisiz seçim yöntemi, evreni temsil eden bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı sağlar (Creswell, 2014, Punch, 2014). Bu kapsamda Ankara ili merkez ilçelerindeki okulların listesinden seçkisiz olarak belirlenen okullardaki öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. 2014-2015 öğretim yılı verilerine göre Ankara ili merkez ilçelerindeki 461 ilkokulda 13760 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2015). Balcı (2005) 50000 kişilik bir evren için %95 kesinlik düzeyi için 381 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Ural ve Kılıç (2013) da 20000 kişilik bir evren için 377 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda bu araştırma 473 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerden 358'i (%75.7) bayan, 115'i (%24.3) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 373'ü (%78.90) sınıf öğretmeni, 68'i (%14.40) branş öğretmeni ve 32'si (% 6.80) okul öncesi öğretmendir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanmasında Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği (Kahveci ve Demirtaş, 2013a), Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği (Erdem ve Meriç, 2012) ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Tschannen - Moran ve Hoy, 2001) olmak üzere üç ölçekten oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin her biri hakkında bilgi aşağıda verilmiştir.

Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği, Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilmiş olup, beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; (1) okul ortamı, (2) duygu, (3) sessizliğin kaynağı, (4) yönetici ve (5) izolasyondur. Ölçek 1'den (Hiç katılmıyorum) 5'e (Tamamen katılıyorum) kadar derecelendirilmiş Likert tipi 18 maddeden oluşmaktadır. Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin .48 ile .78 arasında değiştiği, ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %57.16 olduğu ve ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .89 olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yeniden yapılmasına karar verilmiştir. Bunun nedeni orijinal çalışmanın (Kahveci ve Demirtaş, 2013a) 2009-2010 öğretim yılında yapmış olmasıdır. 2012 yılında ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmasıyla örneklemin yapısı değişmiştir. Bu doğrultuda Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin ön uygulaması araştırma evrenindeki sekiz ilkokulda görev yapmakta olan 165 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kline (1994) faktör analizi yapılabilmesi için katılımcı sayısının, faktör analizi yapılacak ölçekteki madde sayısının iki katından daha

fazla olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğretmenler için Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin faktör analizi için $18 \times 2 = 36$ katılımcıdan oluşan bir örneklem yeterlidir. Buna karşılık bu çalışmada bu alt sınırın 4.6 katı ($n = 165$) kişiye ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilerden Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) 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 iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. İki faktörlü yapı ölçeğin orijinal faktör yapısıyla uyuşmadığından her bir alt faktör alanyazına dayalı olarak yeniden adlandırılmıştır. Bu faktörlerden dokuz maddeden (s5, s6, s18, s17, s2, s1, s16, s8, s4) oluşan birinci boyut *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. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .30 ila .81 arasında değişmiştir.

Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin 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 (α) güvenilirlik katsayısı .85'tir. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .24 ile .66 arasında değişmiştir. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayısı .78, tüm ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .88'dir.

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği, Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, beşli Likert tipi 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan dört alt boyuttaki (planlama, örgütleme, koordinasyon, değerlendirme) maddelerin faktör yükleri .42 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın %73.06'sını açıklamaktadır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı (α) .96'dır (Erdem ve Meriç, 2012).

Bu çalışma kapsamında Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yeniden yapılmıştır. Bunun nedeni ilköğretim okulları 2012 yılında ilkokul ve ortaokul olarak ayrılması ve Erdem ve Meriç'in (2012) 2010-2011 öğretim yılında çalışmayı yaptığı örneklemden farklı bir örneklem yapısının ortaya çıkmasıdır. Ayrıca ölçeğin orijinal formundaki değerlendirme boyutunda yer alan 23. madde (Sicil notlarının verilmesinde) 2010 yılından sonra sicil notu verilmesi uygulamasının kaldırılmış olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda araştırma evrenindeki sekiz

ilkokulda görev yapmakta olan 165 öğretmenin katılımıyla Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği'nin ön uygulaması yapılmıştır.

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek için açılımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçeğin orijinal yapısıyla tutarlı olarak dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden yedi maddeden oluşan (k10, k8, k7, k9, k11, k6, k5) oluşan birinci boyut *örgütlemeye*dir. Bu boyuta ait öz değer 13.24 ve açıklanan varyans 55.16'dır. İkinci boyut olan *değerlendirme* ise sekiz maddeden (k21, k18, k20, k22, k19, k17, k24, k23) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 2.28 ve açıklanan varyans %9.49'dur. Üçüncü boyut olan *koordinasyon* beş maddeden (k13, k14, k12, k16, k15) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.49 ve açıklanan varyans 6.23'dür. Dördüncü boyut olan *planlama* ise dört maddeden (k2, k1, k4, k3) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer ise 1.15 ve açıklanan varyans %4.80'dir.

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği'nin güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayısı (α) örgütlenme boyutu için .96, değerlendirme boyutu için .93, koordinasyon boyutu için .84 ve planlama boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt boyutta yer alan soruların madde toplam korelasyon katsayıları .67 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür.

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'nin (ÖYÖ) 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'tir.

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

Bu doğrultuda ÖYÖ'nün araştırma evrenindeki sekiz ilkokulda görev yapmakta olan 165 öğretmene ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerden ÖYÖ'nün faktör yapısını belirlemek için yapılan açılımlı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörlü yapının öz değeri 11.04, açıklanan varyansı %45.98'dir. Ölçeğin Cronbach's Alpha (α) güvenirlik katsayısı .95'tir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce verilerin yapılacak analizlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çeşitli varsayım testleri yapılmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında yer alan örgütsel sessizlik, kayırmacılık ve öz yeterlik 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. Ayrıca değişkenlere ait histogram ve saçılma grafikleri incelenmiş, bu grafikler de verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Ayrıca Regresyon analizinin varsayımları olan (Tabachnick ve Fidell, 2007) değişkenler arasında otokorelasyon, çoklu bağıntılılık (Multicollinearity), eşit varyanslılık (Homoscedasticity) sorunlarının olup olmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda otokorelasyon sayısının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için hesaplanan Durbin Watson katsayısının 1.608 olduğu belirlenmiştir. Tolerance değeri ise .300 olarak hesaplanmıştır. VIF (Variance Inflation Factor) değeri ise 3.338 olarak hesaplanmıştır. Collinearity Diagnostics tablosunda sadece altı kişiden alınan verinin -2 - +2 standart sapmanın dışında olduğunu göstermektedir. 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.

Araştırmada, katılımcıların demografik özellikleri frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ile sunulmuştur. Katılımcıların örgütsel sessizlik, okul yönetimde 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 Faktörler* boyutlarıdır. 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.

Bulgular

Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimleyici Bulgular

Araştırma modelinde yer alan örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları değişkenlerine ilişkin betimleyici bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimleyici Bulgular

Değişkenler	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	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	Örgütlenme	451	2.11	1.00	1.00	5.00
	Değerlendirme	451	1.99	.99	1.00	5.00
Kayırmacılık	Koordinasyon	451	2.10	1.00	1.00	5.00
	Planlama	451	2.11	1.02	1.00	5.00
Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları		417	7.08	.86	3.29	9.00

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının, 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.

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

Tablo 2
Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
Örgütsel Sessizlik	1	.55**	.28**	.36**	.36**	.31**	.01
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	2. Bağlamsal Faktörler	1	.28**	.32**	.28**	.28**	.03
	3. Örgütlenme		1	.62**	.68**	.67**	-.03
	4. Değerlendirme			1	.72**	.59**	.003
	5. Koordinasyon				1	.58**	-.04
	6. Planlama					1	-.03
7. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları							1

**p < .01; n = 473

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 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 ve 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.

Örgütsel Sessizliğin, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Tarafından Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

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 3’te sunulmuştur.

Tablo 3
Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutunu Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler*	B	Sh	β	t	p	
	2.453	.261		9.407	.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	.02	.04	.02	.47	.64

R = .39 R² = .15 F_(5,411) = 14.832 p = .000

*Yordanan değişken Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutu

Tablo 3'te 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 ($R = .39$, $R^2 = .15$, $p < .01$). 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, öz yeterlik, 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.

Tablo 4

Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutunu Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
	2.928	.258		11.338	.000
Okul Yönetiminde Kayırmacılık					
1. Örgütlenme	.01	.05	.02	.23	.82
2. Değerlendirme	.13	.05	.20	2.84	.00
3. Koordinasyon	.03	.05	.05	.72	.47
4. Planlama	.07	.04	.12	1.80	.07
5. Öz Yeterlik	.02	.03	.03	.65	.52

$R = .34$, $R^2 = .11$ $F_{(5-411)} = 10.581$ $p = .00$

* Yordanan değişken Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutu

Tablo 4'te görüldüğü gibi, kayırmacılığın değerlendirme boyutu örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir ($R = .34$, $R^2 = .11$, $p < .05$). Kayırmacılığın değerlendirme boyutu, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutundaki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde değerlendirme 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.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algılarının ortaya konulması ve örgütsel sessizliğin, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kayırmacılık dört boyutlu (örgütlenme,

değerlendirme, koordinasyon ve planlama), öğretmenlerin öz yeterliği tek boyutlu, örgütsel sessizlik değişkeni ise korku ve risk algısı boyutu ile bağlamsal faktörler boyutu olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen betimsel bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları orta düzeyde, okul yönetiminde kayırmacılık algılarının düşük düzeyde, öz yeterlik algıları ise yüksek düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının 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) ile Köse (2014)'nin yaptığı araştırmaların sonucuna göre de, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı orta düzeydedir. Araştırma sonucu, farklı sektörlerde yapılan örgütsel sessizlik araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Kılıçlar ve Harbahoğlu (2014), yaptığı araştırmada işgörenlerin sessizlik algısının orta düzeyde olduğu sonucuna erişmiştir. Araştırma sonucu, Eroğlu ve diğerlerinin (2011) yaptığı araştırma sonucu ile de kısmen benzerlik göstermektedir. Eroğlu ve diğerleri (2011), işgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisini incelediği araştırmada, işgörenlerin kabullenici sessizlik düzeyinin orta, korunmacı sessizlik düzeyinin ortaya yakın ve korumacı sessizlik düzeyinin ise yüksek düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Buna karşılık Şimşek ve Aktaş'ın (2014) 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 ve diğerleri (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. Alanyazındaki daha önceki araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının tutarlı olduğu ve sessizlik düzeyin orta düzeyde olduğu görülmektedir. 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. Bizim araştırmamızın sonucuna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizlik algısının orta düzeyde olması, okullarımızda Milliken ve Morrison'ın (2003) vurguladığı kaotik durumu ortaya çıkarabilecek bir seslilik durumunun söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının düşük düzeyde olduğu bulgusu, önceki iki araştırma ile tutarlıdır. 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.

Örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı alt boyutunun ve bağlamsal faktörler alt boyutunun okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama alt boyutları ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Alanyazında sessizlik ile kayırmacılık arasındaki ilişki olduğu sonucunu destekleyen birçok araştırma vardır. Cemaloğlu ve diğerlerinin (2013) yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel sessizlik yaşama nedenlerinin adil olmayan uygulamalar (ayrımcılık/kayırmacılık), cinsel ayrımcılık/taciz, hiyerarşik yapı ve eğitsel materyallere erişimde ayrımcılık gibi örgütsel sebepler olduğu görülmüştür. Özgan ve Külekçi'nin (2012) öğretim elemanlarının sessizlik nedenlerini incelediği nitel araştırmada katılımcıların genelde iş yükünün fazla olduğu durumda ve haksızlıklar karşısında sessiz kaldıkları bulgusuna erişilmiştir. Çakıcı'nın (2008a) bir üniversitenin akademik ve idari personelinin katılımı ile yaptığı araştırmaya göre katılımcıların sessiz kaldıkları konulardan birisinin de, adil olmayan uygulamalar (ayrımcılık, kayırmacılık, haksızlıklar vb.) olduğu bulgusuna erişilmiştir. Erigüç ve diğerlerinin (2014) hemşirelerin katılımı ile yaptığı bir araştırma sonucunda da aynı bulguya erişilmiştir. Buna karşılık Durak'ın (2012) 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. Tüm bu araştırmaların sonuçları, örgütsel sessizlik ile kayırmacılık arasında ilişki olduğu, diğer bir ifadeyle yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarının örgütsel sessizliğin önemli bir nedeni olduğu sonucunu tutarlı bir şekilde desteklemektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin sessizlik davranışının ve kayırmacılık algılarının yeterlik algılarından bağımsız olduğuna işaret etmektedir. Daha önce yapılan benzer konulu araştırmaların sonuçlarının farklılaştığı görülmektedir. Üngüren ve Ercan'ın (2015) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre ise 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 ulaşmıştır. Araştırma görevlilerinin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeyleri azalmaktadır. Kahya (2015) bir çalışanın mesleki öz yeterlik inancının yüksek düzeyde olmasının, o çalışanın örgütsel konular hakkındaki görüş ve önerilerini açık ve net bir biçimde ortaya koyması sonucunu doğurmayabileceğine dikkat çekmiştir. 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. Görüldüğü üzere daha önce yapılan çalışmalar öz yeterlik algısının yüksek olmasıyla sessizlik davranışı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymakla birlikte bu değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olmadığını belirten araştırma bulgularının da mevcuttur.

Araştırmada elde edilen önemli bir sonuç, okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon ve değerlendirme boyutlarının, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunun ortaya çıkmasıdır. 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, izin isteklerinin ve şikayetlerin dikkate alınması ile ilgilidir. Okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutu ise, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, üye olduğu sendika, siyasi görüş, memleketi ile, ödüllendirme ve cezalandırmalarına ilişkin okul yöneticilerinin kayırmacı uygulamalarını içermektedir. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin koordinasyon ve değerlendirme boyutlarına ilişkin kayırmacı uygulamaları, öğretmenlerin korku ve algılanan risk değişkenine ilişkin olarak gösterdikleri sessizliklerini artırmaktadır. Daha açık bir ifade ile, öğretmenlerin kural ihlallerinde, izin ve şikayetlerinin dikkate alınmasında, onların ödüllendirilmesi ve cezalandırılmasında; cinsiyet, kıdem, branş, sendika, siyasi görüş, memleket gibi hususları dikkate alarak okul yöneticilerinin yaptıkları kayırmacı uygulamalar; öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenmemesi, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon ve ilişkilerin bozulacağı korkusu nedeniyle gösterdikleri sessizlik düzeylerini artırmaktadır.

Araştırmada ayrıca, okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutunun, örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutunun anlamlı bir

yordayıcısı olduğu görülmektedir. Örgütlenme, koordinasyon, planlama ve öz yeterlik değişkenleri ise bağlamsal faktörler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin değerlendirme boyutuna ilişkin kayırmacı uygulamaları, öğretmenlerin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin olarak 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 sessizlik düzeylerini artırmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Örgütsel sessizlik ve okul yönetimde kayırmacılık bu çalışmada ilkokullar bağlamında ele alınmıştır. Benzer konulu araştırmalar ortaokul ve liselerde yapılarak okul düzeyleri/türlerine göre örgütsel sessizlik ve okul yönetimde kayırmacılığın farklılaşp farklılaşmadığı ve bunların nedenleri ortaya çıkarılabilir. Bu araştırma öğretmenlerin katılımı ile yapılmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalara öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticileri de dahil edilebilir ve böylece öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarının karşılaştırılması da mümkün olabilir. Benzer konulu nitel araştırmalar yapılarak söz konusu değişkenlere ilişkin derinlemesine bulguların ortaya konulabilir.

Uygulamacılara yönelik olarak da bazı önerilerde bulunulabilir. Okul yöneticileri, okulların gelişimi, yenileşmesi ve sorunların hızla tespit edilip çözülmesi için başta öğretmenler olmak üzere okulun diğer çalışanlarının görüşlerini çekinmeden ifade edebilecekleri bir okul ortamının oluşturulması, diğer bir ifadeyle örgütsel sesliliğin sağlanması gerektiği konusunda bilgilendirilebilirler. Benzer şekilde okul yöneticileri ve öğretmenler, okul yönetimde kayırmacı uygulamalar ve olumsuz etkileri hakkında bilgilendirilebilirler. Bu araştırmanın sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatı tarafından değerlendirilerek, okul yönetimde kayırmacılığı ve örgütsel sessizliği önleyici tedbirleri alabilirler. Okul müdürleri, okullardaki örgütsel sessizliği kırmak için, çoğunlukla kâğıt üzerinde kalan kurul ve komisyonlara işlerlik kazandırabilirler. Okullardaki kurul ve komisyonlarda, öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlerin görüşlerini çekinmeden dile getirebilecekleri ortamı oluşturabilirler.

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

The Relationship of Organizational Silence with Favoritism in School Management and Self-Efficacy Perception of Teachers

Yıldıray Aydın¹

Introduction. Nowadays, when the innovative initiatives are intense and fast changes take place, the school administrations and teachers face with new and challenging demands. During this process, rather than conventional or routine reactions, the teachers are expected to find creative solutions and make additional effort (Barth, 2001, Evans, 1996, Harris, 2008). In return, it can be said that teachers' attitudes in this direction are related with many organizational or individual factors. Workers in many organizations prefer not to talk about the anxieties they feel and problems they encounter and this situation causes a collective phenomenon known as the organizational silence (Milliken & Morrison, 2003). In other words, organizational silence become hegemonic attitude over organization through widespreading of individual silence behaviors.

According to researches (Kahveci & Demirtaş, 2013b; Köse, 2014; Nartgün & Kartal, 2013), teachers that work in educational institutions exhibit organizational silence behavior at middle level. Teachers exhibit the behavior of silence due to reasons caused by the environment and culture of the school such as fear of being imposed sanction if they share their thoughts on the school and its administrators, not wanting to take on more responsibility in relation to the school, worrying to be accused and fear of being imposed sanction when they present an opposing idea, worrying that they can be isolated by their colleagues or administrators because of their ideas, the features of the administrator (Arlı, 2013), and the manner and the behavior of the administrators (Nartgün & Kartal, 2013) and school climate and culture (Arlı, 2013). The teachers that work at school in which organizational silence is ruling, intentionally do not communicate enough with school administration and do not give any suggestion to improve the school affairs. As a result of organizational silence, inadequate sharing of value and information emerges at school. Therefore, performances of the teachers and administrators start to decrease (Cemaloğlu, 2012, p. 203).

¹Principal, Toplu Konut Primary School - Etimesgut, Ankara-Turkey, yildirayaydin75@gmail.com

Favoritism, whose relationship with organizational silence is research in the study, is a concept that we meet both in the administration field and daily life and whose existence is inured and accepted as normal (Özkanan & Erdem, 2014). The concept of favoritism is synonym with the concepts used in our society such as favoring a person, looking out for a person, nepotism and influential contact (Büte, 2011). Erdem (2010, p. 1) defined favoritism as the tendency to deviate from right and justice in a favorable way towards a person or a group. Favoritism in school management can be defined as the protection, support, looking out of the person or persons within the school by the school administrator and to provide them opportunities he does not provide for other staff in an illegal way due to various reasons (union membership, political view, being from the same town, graduating from the same school, blood relation, sexuality, etc.) (Meriç, 2012). The favoritism applied by the school administrators is caused by the concern to protect themselves from the others or to control other individuals. School administrators' this type of concerns are triggered by factors including the position and power of some important people the principle is responsible for, having great interest in certain prizes and promotions, avoiding arguments and falling into a shameful condition, urge to be exemplary, friendship and other relations (Pounder & Blase, 1988). Favoring attitudes exhibited by school principals eliminate teachers' motivation and professional satisfaction, extremely limit their professional improvement and progress opportunities, create the feeling of being controlled, lead them to think the preparations they make before entering the classroom become meaningless, decrease the desire and time of their participations to extracurricular activities and remove them from their routine school duties and responsibilities (Spaulding, 1997).

Within the scope of this study another concept, whose relation with organizational silence and favoritism is analyzed, is self-efficacy. Bandura (1986, p. 391) defined self-efficacy as the result of the human beings' capacity to manage and apply the action plan that is necessary to acquire the determined performance types. Skaalvik and Skaalvik (2007) defined the teacher's self-efficacy as a self-belief on their own talents for planning, organizing and implementing activities necessary to get educational targets.

The theory of self-efficacy proposes that teachers with high level self-efficacy feeling even during times they encounter the most challenging student do not fail to study hard and efficiently; because they do not lose their belief neither in themselves nor in their students (Woolfolk, 2004). The studies also show that teachers with high self-efficacy are satisfied with their jobs and have the sense of responsibility but teachers with low self-efficacy are in job stress and exhaustion (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2004).

In the related literature no study directly researching the relations among organizational silence, favoritism in school administration and teachers' self-

efficacy perceptions was encountered. It is also seen that studies analyzing favoritism in school administration (Aydoğan, 2009; Meriç, 2012; Polat & Kazak, 2014; Pounder & Blase, 1988; Spaulding, 1997) are few in number. Similarly, the number of studies researching the relationship between organizational silence and belief of self-efficacy (Kahya, 2015; Kutlay, 2012; Üngüren & Ercan, 2015) is few. Accordingly, it is thought that teacher's level of perceptions in organizational silence, favoritism in school administration and self-efficacy and the relationships between these variables are a significant research area.

Purpose. In this study it was aimed to put forth whether the teachers' organizational silence perceptions are predicted by their perceptions in favoritism in school administration and self-efficacy. The descriptive findings in relation to the perception levels of the teachers in regard to the variables in question and the relationships between the variables are included within the scope of the study.

Method. The study sample is determined via stratified random sampling (Punch, 2014) method. In this context, taking into consideration the distribution rates of the schools and teachers within the central counties in the city of Ankara, random school choice was performed from the list of schools in the central counties and the teachers from these schools are included in the study. Within this scope, the study took place with the participation of 473 teachers. Among these participants, 358 were female (75.7%), 115 were male (24.3%) teachers. 373 of the participants are (78.90%) classroom teachers, 68 are (14.40%) branch teachers and 32 are (6.80%) preschool teachers.

In gathering the data necessary for the study, a data collecting tool consisting of three scales including Organizational Silence Scale for Teachers (Kahveci & Demirtaş, 2013a), Scale for Favoritism in School Administration (Erdem & Meriç, 2012) and Teacher Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) were used. Due to the fact that primary education has been separated into primary school and secondary school in 2012, the structure of sample of the study has also changed. For this reason, validity and reliability of the study was repeated.

In the analysis of the data gathered within the scope of the study, SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Sciences) package program was used. In order to describe the views of the participants in relation to organizational silence, favoritism in school management and teacher self-efficacy, arithmetic mean (\bar{x}) and standard deviation (S) values were calculated. In working out the data, descriptive analyses, correlation analysis and Multiple Linear Regression Analysis were used.

Findings. The descriptive findings yielded from the analysis of the research data brought up that teachers' perspective of organizational silence is at moderate

level ($\bar{x} = 3.59$) in the sub-dimension of contextual factors of organizational silence, ($\bar{x} = 3.12$) in the sub-dimension of fear and risk perception; it is at low level in the sub-dimensions of favoritism in school administration as organization ($\bar{x} = 2.11$), planning ($\bar{x} = 2.11$), coordination ($\bar{x} = 2.10$) and assessment ($\bar{x} = 1.99$); and the average of the perception of self-efficacy is at a high level ($\bar{x} = 7.08$).

The results of the correlation analysis display that the dimension of fear and risk perception of organizational silence is in a positive way, at moderate level and in a meaningful relation with the sub-dimensions of the perception of favoritism in school administration, which are organization ($r = .28$), assessment ($r = .36$), coordination ($r = .36$) and planning ($r = .31$). Similarly, the dimension of the contextual factors of organizational silence is also at moderate level and in a positive and meaningful relation with the perception of favoritism in school administration ($r = .28$), assessment ($r = .32$), coordination ($r = .28$) and planning ($r = .28$). On the contrary, it was seen that the teachers' perception of self-efficacy is not in a meaningful relation with any of the sub-dimensions of teachers' perceptions of organizational silence and favoritism in school administration.

Organization, assessment, coordination and planning dimensions of favoritism and the variables of teachers' perception of self-efficacy are in relation with fear and perceived risk dimension of organizational silence ($R = .39$, $R^2 = .15$, $p < 0.01$). When the results of t test, which is in relation with the meaningfulness of the regression coefficients, are analyzed, it is seen that the variables of coordination and assessment are meaningful predictors on fear and perceived risk. The assessment dimension of favoritism is in relation with the contextual factor of organizational silence at a meaningful level ($R = .34$, $R^2 = .11$, $p < 0.05$). When the results of t test, which is in relation with the meaningfulness of the regression coefficients, are analyzed, it is seen that the variable of assessment is a meaningful predictor on the contextual factors. The variables of organization, coordination, planning and self-efficacy do not have a meaningful effect on the contextual factors.

Conclusions, Discussions and Implications. As the result of the conducted research, it was seen that teachers' perception of the organization silence is at moderate level in the dimension of fear and risk perception and the dimension of contextual factors; their perception of favoritism in school administration is at low level in the dimensions of organization, planning, coordination and assessment; and their perception of self-efficacy is at high level. It is seen that organizational silence's sub-dimension of fear and risk perception and the sub-dimension of contextual factors are in a positive way, at moderate level and meaningfully related to the sub-dimensions of organization, assessment, coordination and planning of favoritism at school administration. These results are considered to be coherent with the previous research results in which the

relations between favoritism and organizational silence were studied (Cemaloğlu et al., 2013, Çakıcı, 2008a, Erigüç et al., 2014, Pinder & Harlos, 2001).

The research findings revealed that teachers' perception of self-efficacy is not related to any of the sub-dimensions of teachers' perception of organizational silence and favoritism in school administration at a meaningful level. This finding refers to independence of teachers' favoritism perceptions and silence behaviors from the perceptions of self-efficacy. This results do not indicate any similarity with the results of the previous researches. Üngüren and Ercan (2015) and Kutlay (2012) found a negative relation between organizational silence and self-efficacy. On the other hand, Kahya (2015) remarked that self-efficacy of an employee's being at a high level may not lead him to reveal his opinions and recommendations on organizational issues, in an explicit and clear way. Due to the fear of retaliation, teachers can also think favoritism within a school is an inevitable phenomenon and there is not another solution, but submission, despite all of their moods of state. Due this reason, they rarely confront a principal with their feelings of dissatisfaction (Pounder & Blase, 1988). It can be said that this theoretic explanations are descriptive for why there was not a relation between teachers' perspective of self-efficacy and silence, in theoretic terms.

The most significant result of the study is that the dimensions of coordination and assessment of favoritism in school administration are meaningful predictors on the variable of fear and perceived risk of organizational silence. Also, it is seen in the study that the assessment dimension of favoritism in school administration is a meaningful predictor on the dimension of contextual factors of organizational silence. And the variables of organization, coordination, planning and self-efficacy do not have a meaningful effect on the contextual factors.

Based on the research results, it can be said that school administrators' comprehension of modern administration requires organizational soundness, and for the development of schools, a school atmosphere, in which mainly teachers and all of the other employees can state their opinions without hesitation, must be created for the development and innovation of the schools and in order to determine and solve the problems rapidly, and they must be informed about organizational silence's negative reflections on schools and its results. In a similar manner, it can be said that school administrators and teachers' being informed about the implementation of favoritism in school administration and its negative effects is important in the aspect of preventing this kind of problems at schools. School administrators can make boards and commissions, which are mostly on paper, gain functionality in order to break organizational silence at schools. At boards and administrations at schools, they can create the environment in teachers' board meetings where teachers can voice their opinions without hesitation.

Kaynaklar/References

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Arılı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish educational system: Nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-447.
- Büte, M. (2011). 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.
- 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.
- Cemaloğlu, N. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Okulun psikolojik yönü* (ss. 197-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., Daşçı, E. ve Şahin, F. (2013). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenleri: Nitel bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 112-124.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten.
- 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.
- Çakıcı, A. (2008b). İş ve özel yaşama psikolojik bakışlar. İçinde T. Solmuş (Ed.), *Örgütlerde sessizlik tercihi ve sessizlik türleri* (ss. 85-109). İstanbul: Epsilon.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Durak, İ. (2012). *Korku kültürü ve örgütsel sessizlik*. Bursa: Ekin.

- Ehtiyar, R. ve Yanardağ, M. (2008). Organizational silence: A survey on employees working in a chain hotel. *Tourism and Hospitality Management*, 16(1), 51-68.
- Erdem, R. (2010). Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. R. Erdem (Ed.), *Kayırmacılık/ayırmacılık içinde* (ss. 1-2). İstanbul: Beta.
- Erdem, M. ve Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 141-154.
- Eriğüç, G., Özer, Ö., Songur, C. ve 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.
- Eroğlu, E. H., Adıgüzel, O. ve 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.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gömleksiz M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 202-221.
- Gül, H. ve 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.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013a). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-187.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013b). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- 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.
- Karabağ Köse, E. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 28-36.
- Kaygın, E. ve Atay, M. (2014). Mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisi-Kamu kurumunda bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(2), 95-113.
- 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.

- Kılıçlar, A. ve 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.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(10), 195-227.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 1-28.
- Kutunis, R. Ö. ve 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* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Meriç E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 467-498.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *2014-2015 Öğretim yılı ilkokul istatistikleri (resmi+özel)*. Retrieved from <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- 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.
- 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.
- Nartgün, Ş. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Özdemir, L. ve 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.
- Özgan, H. ve Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelerine etkileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 33-49.
- Özgen, I. ve Sürgevil, O. (2009). Turizm işletmelerinde örgütsel davranış. İçinde Z. Sabuncuoğlu (Ed.), *Örgütsel sessizlik olgusu ve turizm işletmeleri açısından değerlendirilmesi* (ss. 303-328) Bursa: MKM.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 179-206.
- 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.
- Polat, S. ve 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.
- Pounder, D. G. & Blase, J. J. (1988). Principal favoritism: Explanations, effects and implications for practice. *University of Arkansas University Libraries*, 19(1), 3-7.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- 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.
- 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.
- Şimşek, E. ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 121-136.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim (Örgütsel adaletin rolü)*. İstanbul: Beta.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202 - 248.
- 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.
- Tülübaş, T. ve Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 280-297.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi* (Gözden Geçirilmiş ve Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Detay.
- Üçok, D. ve Torun, A. (2015). Örgütsel sessizliğin nedenleri üzerine nitel bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 27-37.
- Üngüren, E. ve Ercan, A. (2015). Sessizleşen örgütlerde öz yeterlilik algısının rolü: Alanya'daki konaklama işletmeleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 115-156.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

*Bu makale Yrd. Doç. Dr. Türker KURT'un danışmanlığında tamamlanan "Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algısı ile İlişkisi" adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.