T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL SESSİZLİK İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Mehmet Alper YOLCU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Yüksek Lisans Tezi

KARAMAN – 2021

T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL SESSİZLİK İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Mehmet Alper YOLCU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU

KARAMAN – 2021

	ENSTİTÜ TEZ ONAY FORMU	Doküman No	FR-285
		İlk Yayın Tarihi	05.02.2018
		Revizyon Tarihi	27.10.2020
		Revizyon No	01
		Sayfa No	1/1

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL SESSİZLİK İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 25 / 03 / 2021

Bu tez, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 11/03/2021 tarih ve 10/287 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Mühür

Hazırlayan	Kalite Sistem Onayı

ÖNSÖZ

Eğitim yönetimi yüksek lisans eğitimim, Karaman ilinin Sarıveliler ilçesinde görev yaparken başlamış, Konya ili Meram ilçesinde sona ermiş bulunmakta. Bu süreçte özellikle ders aşamasında Sarıveliler ilçesinde üç buçuk-dört metre kar varken, yollar kapalı iken derslere eksiksiz gelme çabalarım, farklı güzergahlarla beş buçuk-altı saati bulan yolculuklarım, iki gün olan derslerde otelde kaldığım zamanlar ve en önemlisi belki de bu hava şartlarında risk alarak yola çıktığım için eşim ve çocuklarımın beni yalnız bırakmamak için benimle Karaman' a gelmesi, otellerde kalmamız, fakültenin önünde benim derslerimin bitmesini beklemeleri, çekilen sıkıntılar unutmayacağım anılar oldu.

Yüksek Lisans eğitimim boyunca benden desteğini, ilgisini, hoş görüsünü, fedakarlığını ve sabrını esirgemeyen, en zor zamanlarımda bile beni yüreklendiren sevgili eşim Meral YOLCU' ya teşekkür ederim. Ayrıca hiç istemesem de ihmal ettiğim oğullarım Mustafa, Kemalettin ve Yiğit Alper' e sevgilerimi sunuyorum.

Tüm bu yoğun süreçte ders aşamasında ve bu çalışmanın her kademesinde, hoşgörüsü, katkıları ve bir rehber rolüyle yardımını ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocam, danışmanım Sayın Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU' na ihtimamla teşekkürü bir borç bilirim.

Ders aşamasında deneyimlerini, birikimlerini bizlerle paylaşan sayın hocalarımız Prof.Dr. Hüseyin IZGAR' a, Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL'a, Doç. Dr. Enes GÖK'e, Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN' a ve Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR' e ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilirim.

Veri hazırlama sürecinde covid-19 salgını nedeniyle, pandemi sürecinde bana yardımcı olan ve yapılacak olan tüm çalışmalara destek olan Konya İl Milli Eğitim Müdürü Sayın Seyit Ali BÜYÜK' e, Meram İlçe Milli Eğitim Müdürü Sayın Mustafa KOCA' ya, çalışmaları

yapmamda kolaylıklar sağlayan ismini tek tek sayamayacağım ortaöğretim kurumları müdürlerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Mart 2021

Mehmet Alper YOLCU

ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL SESSİZLİK İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bazı demografik değişkenlere göre örgütsel sessizlik ve özerk davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır.

Betimsel tarama modelinde nicel bir araştırma olan bu çalışmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram İlçesi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 506 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler; "Kişisel Bilgi Formu", "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız Örneklem t-testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Bulgulara göre; ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin; örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre izolasyon alt boyutunda kadınların lehine, medeni durum değişkenine göre örgütsel sessizlik toplamı, izolasyon, duygu ve okul ortamı boyutlarında evlilerin lehine, eğitim durumu değişkenine göre örgütsel sessizlik toplamı, yönetici ve okul ortamı alt boyutlarında lisans mezuniyeti lehine, branş değişkenine göre örgütsel sessizlik duygu alt boyutunda kültür dersleri öğretmenlerinin lehine mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel sessizlik toplamı ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık vardır.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin; özerklik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine, medeni durum değişkenine göre özerklik davranışları toplamı ve tüm alt boyutlarında kadın öğretmenler

lehine, branş değişkenine göre özerklik davranışları toplamı ve mesleki gelişim özerkliği, öğretim programı özerkliği ve öğretme süreci özerkliği alt boyutlarında kültür dersleri öğretmenleri lehine, mesleki kıdem değişkenine göre ise özerklik davranışları toplamı ve tüm alt boyutları arasında anlamlı fark vardır.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmenlerin özerk davranışları arasında negatif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri, öğretmen özerkliği davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Öğretmenlerin Özerkliği, Örgütsel Sessizlik

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL SILENCE AND TEACHER AUTONOMY IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The purpose of this study is to examine the relationship between organizational silence levels and autonomy behaviors of teachers working in public secondary education institutions and to reveal whether organizational silence and autonomous behavior differ significantly according to some demographic variables.

The sample of this study, which is a quantitative research in the descriptive survey model, It consists of 506 teachers working in secondary education institutions in Meram District of Konya province in the academic year 2020-2021. Data; "Personal Information Form", It was collected with "Organizational Silence Scale" and "Teacher Autonomy Scale". Your data, One Way Analysis of Variance (ANOVA), Independent Sample t-test, Pearson Correlation Analysis and Simple Linear Regression Analysis were used.

According to the findings obtained as a result of the analysis; teachers working in secondary education institutions; The levels of organizational silence are in favor of women in the isolation sub-dimension according to the gender variable, the sum of organizational silence according to the marital status variable, in favor of married people in the dimensions of isolation, emotion and school environment, the sum of organizational silence according to the educational status variable, in favor of undergraduate graduation in the sub-dimensions of the administrator and school environment, and the branch variable. According to the organizational silence emotion sub-dimension, there is a significant difference in the organizational silence sum and in all sub-dimensions according to the professional seniority variable in favor of the teachers of culture lessons.

Teachers working in secondary education institutions; autonomy behaviors in favor of male teachers in the sub-dimension of professional communication autonomy according to gender variable, autonomy behaviors according to marital status variable and in favor of female teachers in all sub-dimensions; courses in favor of their teachers, and according to professional seniority variable, there is a significant difference between the sum of autonomy behaviors and all sub-dimensions.

A moderate and negative relationship was found between the organizational silence levels of teachers working in secondary education institutions and the autonomous behavior of teachers. Organizational silence levels of teachers working at secondary education level are significant predictors of teacher autonomy behaviors.

Keywords: Secondary Education, Teachers' Autonomy, Organizational Silence

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ i
ÖZET iii
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vii
KISALTMALAR LİSTESİ x
TABLOLAR LİSTESİ xi
I. BÖLÜM GİRİŞ 1
I.1. Problem Durumu 1
I.2. Araştırmanın Amacı 8
I.3. Araştırmanın Önemi 8
I.4. Araştırmanın Sayıltıları 11
I.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 11
I.6. Tanımlar 11
II.BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE 13
II.1. Örgütsel Sessizlik 13
II.1.1. Ses-Sessizlik 13
II.1.2. Örgütsel Sessizlik Kavramı 14
II.1.3. Örgütsel Sessizlik Teorileri 16
II.1.3.1. Bekleyiş Teorisi 29
II.1.3.2. Fayda-Maliyet Analizi 29
II.1.3.3. Sessizlik Sarmalı 29
II.1.3.4. Kendini Uyarlama 29
II.1.3.5. Abilene Paradoksu 29
II.1.3.6. Planlı Davranış Teorisi 29
II.1.4. Sessizlik Tipleri 19
II.1.4.1. Kabullenici Sessizlik 29
II.1.4.2. Korunmacı Sessizlik 29
II.1.4.3. Korumacı Sessizlik 29
II.1.5. Örgütsel Sessizliğin Nedenleri 21
II.1.6. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları 24

II.2. Özerklik 25
II.2.1. Özerk Benlik Kuramı 26
II.3. Öğretmen Özerkliği 27
II.3.1. Öğretme Süreci ve Programı Aşamalarında Öğretmen Özerkliği 29
II.3.2. Mesleki İletişim Aşamasında Öğretmen Özerkliği 30
II.3.3. Mesleki Gelişim Açısından Öğretmen Özerkliği 31
II.3.4. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Durumlar 32
II.4. İlgili Araştırmalar 33
II.4.1. Örgütsel Sessizlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 33
II.4.2. Öğretmen Özerklik Davranışları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 41
II.4.3. Örgütsel Sessizlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 44
II.4.4. Öğretmen Özerklik Davranışları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 46
III. BÖLÜM YÖNTEM 51
III.1. Araştırmanın Modeli 51
III.2. Evren ve Örneklem 50
III.3. Veri Toplama Araçları 51
III.3.1. Kişisel Bilgi Formu 52
III.3.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği 52
III.3.3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği 54
III.3.4. Verilerin Toplanması 56
III.3.5. Verilerin Analizi 57
IV.BÖLÜM BULGULAR VE YORUM 59
IV.1. Bazı Demografik Özelliklerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular 59
IV.1.1.Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri 59
IV.1.2.Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri 60
IV.1.3.Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri 61
IV.1.4.Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri 62
IV.1.5.Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri 63
IV.2. Bazı Demografik Özelliklerin Özerklik Davranışı Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular 69
IV.2.1.Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Özerklik Davranışı Düzeyleri 69

IV.2.2.Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Özerklik Davranışı Düzeyleri 70
IV.2.3.Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Özerklik Davranışı Düzeyleri.....71
IV.2.4.Öğretmenlerin Branşlarına Göre Özerklik Davranış Düzeyleri.....72
IV.2.5.Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Özerklik Davranış Düzeyleri 73
IV.3.Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Özerlik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular.....75
V.BÖLÜM TARTIŞMA.....80
VI.BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER.....93
VI.1. Sonuçlar 93
VI.2. Öneriler 95
VI.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 95
VI.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....97
KAYNAKÇA.....99
EKLER.....112
EK-1. Veri Toplama Araçları.....113
EK-1.1. Kişisel Bilgi Formu.....113
EK-1.2.Örgütsel Sessizlik Ölçeği.....114
EK-1.3.Öğretmen Özerkliği Ölçeği.....117
EK-2. Araştırma İzin Onayı 116
EK-3. Ölçek Kullanım İzinleri.....117
EK-4. Uygulama İçin İzin Yazısı.....118
ÖZGEÇMİŞ 119

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	**:**Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSÖ	**:**Örgütsel Sessizlik Ölçeği
ÖÖÖ	**:**Öğretmen Özerkliği Ölçeği
DFA	**:**Doğrulayıcı Faktör Analizi
AFA	**:**Açıklayıcı Faktör Analizi
SPSS	**:** Statistical Package for Social Sciences
PISA	**:** Programme for International Student Assessment.
ARGE	**:**Araştırma Geliştirme
KMO	**:**Kaiser Mayer Olkin

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Çalışma grubunun demografik özellikleri.....51
Tablo 3.2.: Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve İlgili Maddeler.....52
Tablo 3.3.: Öğretmen Özerklik Ölçeği Alt Boyutları ve İlgili Maddeler.....55
Tablo 3.4.: Verilerin Normallik Analizi 57
Tablo 4.1.: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 59
Tablo 4.2.: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 60
Tablo 4.3.: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 61
Tablo 4.4.: Öğretmenlerin Braşlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 63
Tablo 4.5.: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 64
Tablo 4.6.:Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 69
Tablo 4.7.:Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 70
Tablo 4.8.: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 71
Tablo 4.9.: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları 72
Tablo 4.10.:Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 73
Tablo 4.11.Örgütsel Sessizlik İle Öğretmenlerin Örgütsel Özerlik Düzeyleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Korelasyon Sonuçları.....75
Tablo 4.12.Özerklik Davranışı Yordayıcılarının Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....78

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında ilk olarak problem durumu ele alınmıştır. Daha sonra araştırmanın amacı, sayıltıları, sınırlıkları ve araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

I.1.Problem Durumu

Toplumu şekillendiren, yön veren ve hatta yapılandırılmasını sağlayan Milli Eğitim camiası özelinde öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin de örgüt içerisinde mesleki anlamda karşılaşabildikleri negatif durumlar olabilmektedir. Bu durumları belirlemek ve bu durumların yol açtığı sorunların sebeplerinin analizini yapmak, Türkiye' nin muasır medeniyetler seviyesine ulaşmasında gelecek nesillere daha iyi bir eğitim ve öğretim vermek açısından önem arz etmektedir.

21. yüzyılda örgütler, bilgi çağının bir gereği olarak sürekli bir değişim içinde, insan kaynakları ve materyalleri en akılcı şekilde kullanmak amacı ile dönüşüm ve ilerlemesi gereken bir gelişim odağında konumlanmaktadırlar. Özellikle modernleşme, globalleşme ile birlikte meydana gelen değişim, örgütün içsel dinamiklerinde çoğu zaman iş gören memnuniyetini beraberinde getirmemektedir. Bu noktada örgütte iş görenlerin memnuniyetleri özerk olma duygusu ile de birebir ilişkilidir. İş görenler kendini örgütte özerk hisseder ise örgütte meydana gelen/gelecek değişme aşamalarında düşüncelerini paylaşır, ekip arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmalar yaparlar. Lakin iş görenler kendilerini örgütte özerk hissetmiyorlar ise örgütte sessizliğe ve dolayısıyla da yalnızlığa

itilirler ve bunun sonucu olarak bu durumdaki iş görenler örgütten kendilerini soyutlarlar (Nartgün ve Demirer, 2012).

Sanayi Devriminden sonra ortaya çıkan gelişmeler sonrasında ve bu çağda kapitalist anlayışın yaşam odağına yerleşmesi sonucunda rekabetin zorlu olması ile birlikte örgütlerin diğer örgütlere yani rakiplerine karşı giriştikleri gelir yarışı, eğitim yarışı, öğretim yarışı gibi rekabet artmaktadır. 21. yüzyıl örgütleri, her alanda yenilenme ve gelişme sürecinin odağında, gelişmekten öte varlıklarını sürdürme/sürdürebilme çabaları ile rekabet ettikleri örgütlerin önüne geçebilmek için sürekli yeni düşünce, arge çalışmaları gibi kurumu ileriye götürecek ürünlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada, örgütlerdeki idareciler, iş görenlerden yaratıcı, farklı fikirler, yeni arge çalışmaları beklemektedirler. Bu bağlamda iş görenler, eğer yöneticilerinin verecekleri tepkileri bilemez ve yöneticilerinin tepkisinden çekinirler ise yaratıcı dahi olsa fikirlerini kendilerine saklayarak yani sessizleşerek örgütün zarar görmesine neden olabilirler.

Örgüt içerisinde bireylerin sessizleşmesi, iş görenlerin farkında olarak, bilinçli ve iradeli bir biçimde fikirlerini, düşüncelerini ya da problemlerini ifade etmemesidir. Sanayi devrimi sonrasında; insanın yerine makineler geçerken, bilgi çağında geliştirilen modern makinelerden daha önemli olan örgütlerdeki bireyler olmaya başlamıştır ve bireylerin önemi her geçen gün artmaktadır. Gelişmiş bir örgüt, yenilikçi ve iş gören anlamında modernizasyonu gerçekleştirmiştir. Bu tip örgütlerde iş görenler; fikirlerini, düşündüklerini ifade etmekte zorlanmazlar, çekinmezler. Bu durum da örgütün kendini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Aksi durumun söz konusu olması örgütün gelişim süreci ve varlığını sürdürmesi açısında engel teşkil etmektedir (Hassanpour ve Asgari, 2011). Örgütlerin, örgütü meydana getiren insanlardan beslendiği, onların duygu ve düşüncelerinin örgütü olumlu ya da olumsuz etkilediği savı öne sürülmektedir. Artık insanlar makine değil organik,

örgütler makineleşmiş fabrikalar değil, insanlardan oluşan yapılardır. Örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda; örgütlerde iş görenler, örgütlerindeki önemli konular ile ilgili sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Örgütlerde hakim olan yönetime karşı bir fikir beyan etmek hoş karşılanmadığından, iş görenlerin örgüt ile ilgili konular hakkındaki düşüncelerini ifade etme konusunda çok da istekli davranmadıkları görülmektedir (Nemeth,1997).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda sessizliğin ve sesin iki farklı şeyi ima ettiği vurgulanmaktadır; bunlar statükonun onaylanması ve buna karşı dirençtir. Bu bağlamda, alan çalışmaları farklı fikirler ortaya koymakla birlikte, hakim bir olgu olarak örgütsel sessizlik, çalışanların fikirlerini paylaşmanın eksikliğinin önünde bir engel olduğu için fikirler inovasyon ve yaratıcılık gücünün örgüt organizasyonunu, uzun vadede sürekli iyileştirmeyi engelleyerek örgütün yok olmasına neden olabilir. Örgütsel sessizlik olgusunun ve kökenlerinin incelenmesi, çalışanların; büyüme, itibar ve başarı yolunda ilerlemelerine yardımcı olacaktır. Böylece başarı daha hızlı gerçekleşebilecektir (Hassanpour ve Asgari,2011).

Örgütsel sessizlik, cinsiyet fark etmeden ortaya çıkan bir davranış biçimi olarak, iş görenlerin örgütte sorumlu oldukları işlerle ilgili ya da kurumun farklı etkinlikleriyle ilgili olarak, duygu, stres, kaygı ve tekliflerini yansıtmadıkları bir durumdur. İş görenlerin, örgütte fark ettikleri, algıladıkları sorunlar ve konular hakkında net bir şekilde konuşmama kararları, örgütsel öğrenmeyi engellemesi sonucu, örgütsel öğrenmenin azalmasını tetikleyerek örgüt içerisinde farklı fikirlerin ortaya çıkmasını, yenilikçiliği ve yaratıcılığı önlemektedir. Örneğin örgüt olarak eğitim kurumları ele alındığında; eğitim kurumlarının da tüm örgütlerde olduğu gibi belirli hedefler çerçevesinde inşa edilmiş, bu hedefleri, kazanımları gerçekleştirmek üzere personellerin bir araya geldiği, bu hedefler, kazanımlar doğrultusunda

eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek üzere, yönetimsel etkileşimler kuran, bakanlık tarafından bu hedeflerin gerçekleşmesi sürecinde kaynak tahsisi yapılan, iş görenlerden oluşmaktadır (Çakır, 2010).

Eğitim kurumlarında özellikle öğretmenlerin ve idarecilerin davranışları, eğitim kurumu olarak okulun gelişiminde olumlu (ilerlemesi, hedeflere, kazanımlara ulaşmasını, makro düzeyde muasır medeniyet seviyesine ulaşma yolundaki ilk basamağın sorunsuz geçilmesini) ya da olumsuz yönde (engel teşkil etme, hedeflere, kazanımlara ulaşamama ya da ulaşmada zorlanma) etkiye sahip olabilmektedir. Bu bakımdan, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eylemleri maarif ordusunun faaliyetleri açısından yadsınamaz bir önem arz etmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin, okullardaki sorunlarla ya da okulun olumlu yönde ilerlemesi, sorunların çözülmesi yönünde bilgilerini, fikirlerini ve düşüncelerini ifade etmemeleri anlamında olan örgütsel sessizlik kavramı bu bağlamda örgütlerin faaliyetlerini etkilemektedir. Özellikle eğitim kurumlarındaki çok yönlü bakış açısıyla nitelik sorununun çözümünün kaynağının "insan" olduğu gerçeği çerçevesinde şekillenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda hizmetlisinden idarecisine hatta üst amirine kadar şekillenen insan faktörünün, daha verimli ve nitelikli bir biçimde kullanabilmesi için çeşitli faktörlerin sözde değil eylemde hayata geçmesi gerekmektedir. Bu faktörlerden bir tanesi de "özerklik" tir. Eğitimin örgütsel yapısı içerisinde öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının, verimliliklerinin artması öğretmen özerkliği ile yakından ilgilidir (Çakır ve Balçıkanlı, 2012).

Yapılan alan yazın taramalarında, öğretmenlerin özerklikleri arttıkça örgüte katkı sağlama oranlarında artış vardır. Bu noktada bu artışın sağlanmasında dikkat çekecek bir durum da öğretmen özerkliğinin arttıkça örgütsel sessizlik düzeyinin azalacağı yönündeki bulgulardır. Bu noktada öğretmen özerkliği 21.yüzyıl eğitim beceri ve nitelikleri göz önüne

alındığında önemli bir kavram olarak çıkmaktadır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okullarından bağımsızlığı olarak tanımlanabilir ayrıca öğretmenlerin sınıfta verilen talimatlar hakkında karar verme bağımsızlıklarını etkiler ve yordamaktadır (Çakır ve Balçıkanlı, 2012). Shaw (2002) öğretmenlerin özerkliğini kişinin kendi öğretisini kontrol altına alma kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin özerkliği aynı zamanda yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin taleplerinden ve baskılarından kurtulma olarak da tanımlanmaktadır (Çakır ve Balçıkanlı, 2012). Bu noktada özerk öğretmenler öğretimi planlama ve uygulama faaliyetlerinde özgürlüğe sahiptir. Ayrıca, kritik konulardaki karar verme süreçlerinde önemli rolleri ve görevleri vardır.

Öğretmenlerin özerkliği altı farklı yönde sorumluluklar olarak sınıflanmıştır. Bunlar müfredat, pedagoji, değerlendirme, öğrenci davranışı, sınıf ortamı ve mesleki gelişim olarak sınıflandırılabilir (Smith, 2003). Friedman (1999) bu faktörlere; karar verme süreci, çalışma ortamı açısından öğretmen özerkliği için değişkenler, örgüt iklimi ve öğretim elemanının bakış açıları boyutlarını eklemiştir. Öğretmen özerkliğinin sağlanmasının en önemli katkısı profesyonel nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Öğretmenlik mesleğinin Türkiye' deki statüsünü artırmak gerekmektedir. Öğretmenleri de doktor, avukat gibi profesyonel bireyler olarak değerlendirmeye tabi tutabilmek için, kariyer basamaklarında öğretmenlere güç ve özgürlük sağlamanın zorunluluğuna vurgu yapılması gerekmektedir (Öztürk, 2012). Eğitim çalışanlarının üzerlerine düşen görevlerini, çalışmalarını etkili bir şekilde yürütmelerini beklemek, bir dereceye kadar eğitim ortamlarındaki yapısal ve iç kısıtlamalardan öğretmenleri kurtarma, özerkliklerini sağlama yoluna da gidilebilmelidir.

Örgütün sosyal çevresi de, öğretmenin özgürlük ve iç kapasitesi de birbiriyle ilintilidir. Bir öğretmenin gelişmesinden ve faaliyet etkinliğinin artmasından bahsedilecekse, kendi iç dinamiklerini tetikleyerek algısal anlamda özgüvenli olması ve bu durumun

etkileyicisi olarak da belli bir noktaya kadar mesleki özgürlüğe sahip olması gerektiğini göz ardı etmemek gerekmektedir.

Öğretmenlerin kendilik algılarına bakıldığında sadece işlerini bilgi aktarmak olarak görmezler bunun yanı sıra sahip oldukları lisans diploması gereğince alanlarında, alanları ile ilgili olarak müfredatı yorumlamak, dersleri ile ilgili sınıf malzemelerini düzenlemek gibi faaliyetleri de kendilerine mal ederler (Camilleri, 1997). Bunun yapılması ile amaç öğretmenlerin bilerek veya bilmeyerek sınıflarında bir dereceye kadar özerk olabilmelerini ve sınıflarında özerkliklerini geliştirebilmelerini sağlamaktır.

Örgütsel bağlamda 21. Yüzyıl eğitim anlayışında, öğretmenlerin görevlerinin artık tek bilgi kaynağı olmadığını anlamak gerekmektedir. Öğretmenlerin görev belirleyici veya danışman kimlikleri de olmalıdır. Öğretmenlerin, bunu başarmak için, kendi inançlarını, algılarını, öz saygılarını, öz yeterliliklerini ve özerkliklerini ele almaları gerekir. Öğretmenler özerklikleri ile aynı zamanda öğrencilerinin kendi öğrenme tercihleri hakkında da farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmaya başlamışlardır (Camilleri, 1997). Öğretmenlerin, hem örgüt içinde hem de örgüt dışındaki sosyal çevrede öğrencilerine en uygun öğrenme ortamı için rehberlik etmeleri sağlanacaktır. Danışmanın bu rolü, öğrencilerin öğrenmelerini izlemeyi ve onlara yardım etmeyi gerektirir. Tüm bu 21. Yüzyıl becerilerinin kaynağı da öğretmenin özerk olarak faaliyetlerini gerçekleştirmesine bağlıdır.

Öğretmenlerin, yöneticileri, üst yöneticileri ve sosyal çevreleri tarafından desteklenerek daha yüksek bir özerkliğe sahip olmaları, onların daha olumlu yapısal ve psikolojik olarak güçlenmelerine olanak sağlayacaktır.

Okulların varlıklarının ana nedeni, bireylerin, kendini bilmesini ve tanımasını sağlamaktır. Bu eğitim yolculuğunda ana aktör öğretmendir. Öğretmen, bireylerin eğitiminde liyakatini, becerilerini ortaya koyar. Öğretmen, öğrencileri arasındaki

farklılıkları doğal bir zenginlik olarak görür, öğrencilerin duygusal güveni ve bilişsel merakını birleştirir. Öğretmen yönetmez, gütmez; rehberlik ve ustalığını konuşturur. Öğretmen, tüm öğrencilerini, öğrenme topluluğunun değerli birer bireyi olarak görür. Öğretmenlerin bu kazanımları öğrencilerine kazandırabilmesi için yeniliklere açık, fikir ve düşüncelerini ifade edebilen fertler olmalarının yanı sıra özerklik davranışlar da göstermeleri gerekir. Fikir ve düşüncelerini ifade edebilen ve özerkliği ile liyakatını birleştirebilen öğretmenler bu amaçlara ulaşabilirler.

Okulunun vizyon ve misyonunun farkında olan, okulun hedef ve değerlerini benimsemiş, sahip olduğu düşünce ve bilgileri çekinmeden paylaşan öğretmenler, toplumların şekillenmesinde de önemli rol oynar. Okulun sorunları hakkındaki fikirlerini belirtmeyen, düşündüklerini dile getirmekten çekinen öğretmenlerin yeni fikirler üretmeleri ve sahip oldukları alan bilgisini ve pedagojik birikimlerini öğrencilerine aktarmaları çok zordur.

Yapılan literatür taraması sonucunda, örgütsel sessizlik ile ilgili çeşitli bağlamlar ele alınarak çalışmalar yurtdışı ile beraber Türkiye'de de yapılmış, öğretmen özerkliği ile de benzer şekilde farklı değişkenler göz önüne alınarak yurt dışında ve yurtiçinde gerçekleşmiştir. Ancak örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalar sınırlı düzeydedir. Çalışmalar ele alındığında hem yurtiçinde hem de yurt dışında örgütsel sessizlik ve öğretmen özerkliği konularının eğitim dışında ele alınmasına rağmen eğitim örgütlerinde yapılmadığı görülmüştür. Özellikle Türkiye' de örgütsel sessizlik ve öğretmen özerkliği gibi konularda ortaöğretim kurumlarında yapılan çalışmaların yetersiz olduğu ve kısıtlı sayılarda olduğu görülmüş, iki kavramın aralarındaki ilişki daha önce çalışılmamıştır.

I.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bazı demografik değişkenlere göre örgütsel sessizlik ve özerk davranışlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle aşağıdaki problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile cinsiyetleri, medeni durumları, eğitim durumları, mesleki kıdemleri ve branşları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları ile cinsiyetleri, medeni durumları, eğitim durumları, mesleki kıdemleri ve branşları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve öğretmen özerklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri, öğretmen özerkliği davranışlarının istatistiksel düzeyde anlamlı yordayıcısı mıdır?

I.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin okulları ile ilgili düşünce, öneri ve bilgilerini bilinçli olarak esirgemesi örgütsel sessizlik olarak tanımlanmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışında, okuldaki sorunların beraber çözülmesi için alınacak kararlara öğretmenleri de dahil etmek, öğretmenlerin kendileri ile ilgili konularda söz sahibi olmalarına imkan sağlamak yönetim süreç ve görevlerinin en önemli yönü kabul edilmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Bundan dolayı öğretmenlerin alınan bütün kararlarda aktif olarak rol almaları ve yaşanan olaylar karşısında sessiz kalmayıp fikirlerini dile getirmeleri önemlidir. Örgütsel sessizliğin

okul ve öğretmenleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır ve bu sessizlik örgütün tamamını etkilemektedir. Öğretmenlerin yeni fikirler üretememesi ve performanslarının düşmesi bu etkiye örnek verilebilir. Bir okulda yaşanan sorunların öğretmenler tarafından ifade edilmemesi, okulun tamamını olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden biri de öğretmenlerin özerklikleridir.

Öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenlerin, örgütsel bağlamda okulun yönetim kararlarında ve icraatlerinde söz hakkı olması anlamına gelmektedir (Friedman, 1999). Öğretmenlerin, örgüt içerisinde özerk oldukları oranda, öğretim sürecinin de başarısının artması söz konusu olacaktır (Short, 1994). Bu noktada görülmektedir ki öğretmenin hem kişisel hem de örgüt için başarılı olmasında özerklik önemli bir etkendir (Little, 1995).

Eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı yürütülmesinde ve başarıya ulaşmasında öğretmen özerkliği ve örgütsel sessizlik kavramları önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle; eğitim yönetimi bağlamında, eğitim-öğretim politikalarının şekillenmesinde bu kavramların önemsenmesi öğretmenlerin bu konulardaki sorunlarının çözümü noktasında doğru bir yaklaşım olacaktır. Sessiz kalma ve özerk olamama gibi sorunların çözümü sağlandığında, öğretmenlerin okullarına karşı örgütsel bağlılıkları artacak, Milli Eğitim'i sahiplenecek, süreçte daha etkin rol alacak düzeye gelebileceklerdir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin ve okulların akademik ve sosyal başarı oranlarının artması sağlayabileceklerdir.

Örgütlerin yaşayan bir organizma olduğu göz önüne alındığında iş görenlerin özerklik davranışları ve sessizliği tercih etme durumu yaşamaları ve bu iki kavramın arasında ortaya çıkan ilişkinin meydana geliş nedenlerinin tespiti, belirlenen tespitlerin ve çözüm yollarının ortaya konulması örgütlerin kendini geliştirmesi bakımından önemlidir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim kademesinde öğretmen özerkliği ve örgütsel sessizlik kavramlarının birlikte incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bundan sonra yapılacak olan çalışmalara farklı yaklaşımlar kazandıracağı, örgütsel anlamda okullara, yönetici ve öğretmenlere başta olmak üzere eğitim-öğretim sürecinin tüm paydaşlarına bulgular sunması hedeflenmektedir.

Araştırma ile ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik durumu tespit edilecek ve öğretmenlerin mesleki performanslarını istenmeyen yönde etkileyen koşullar saptanabilecektir.

Öğretmenlerin özerk olamama durumu, yöneticilerin ve ülkenin eğitim politikalarını yönetenlerin başlıca önceliklerinden biri olmalıdır. Zira eğitim öğretimdeki kalitenin artması öğretmenlerin kalitesinin artmasıyla gerçekleştirilebilir.

Araştırma ile ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerkliği düzeylerinin, araştırmaya katılanların cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir. Ortaöğretim öğretmenleri ile ilgili olarak yapılan bu araştırmanın, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile özerk davranış düzeylerini ve bu durumu oluşturan etkenleri belirleyerek, örgütsel sessizliği engellemeye, öğretmen özerkliğini artırmaya yönelik tedbirlerin alınması bakımından yetkili mercilere fayda sağlayacağı umulmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın literatüre önemli ve yararlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulların dinamik yapısı içerisinde öğretmenlerin özerk davranış göstermeme ve sessiz kalma durumu yaşamaları ve her iki kavramın arasında meydana gelen ilişkinin ortaya

çıkış nedenlerinin tanımlanması, belirlenen nedenlerin ve çözüm yollarının tespiti okulların örgütsel olarak gelişmesi bakımından önemlidir.

Okulların dinamik yapısı içerisinde öğretmenlerin özerk davranış göstermeme ve sessiz kalma durumu yaşamaları ve her iki kavramın arasında meydana gelen ilişkinin ortaya çıkış nedenlerinin tanımlanması, belirlenen nedenlerin ve çözüm yollarının tespiti okulların örgütsel olarak gelişmesi bakımından önemlidir.

Araştırma bulguları ile eğitim kurumları ve öğretmenlerin sessizlik davranışlarının ortadan kaldırılabilmesi için yapılacak çalışmalara kaynaklık edecek ve öğretmenlerin özerk davranış göstereme nedenlerinin çözümü noktasında fikir vermektedir. Araştırma, bulguların ışığında eğitim kurumları ve üst yönetimlerin politikalarına katkı sağlayabilecektir.

I.4. Araştırmanın Sayıltıları

Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nicelik ve nitelikte olduğu, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin anket sorularına samimi, gerçekçi ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

I.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2020-2021 Eğitim – Öğretim yılında Konya ili Meram İlçesinde ortaöğretim kademesinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenler ile sınırlıdır.

Bu çalışma, örgütsel sessizlik düzeyleri ve öğretmen özerkliği davranışlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

I.6. Tanımlar

Örgüt: İnsanlardan ve insanların birbirleriyle ilişkilerini düzene koyan yapı ve süreçlerden meydana gelerek oluşan bir bileşimdir (Çelik, 2003).

Sessizlik: Bireylerin sahip olduğu düşüncelerin, bilgi ve birikiminin, fikirlerin, görüşlerin ve sahip oldukları endişelerin gizlenmesi olarak ifade edilmektedir (Brinsfield vd., 2009).

Örgütsel Sessizlik: Örgüt içinde çalışanların yönetsel, örgütsel ve davranışsal sorunlarla ilgili olarak görüşlerini, fikirlerini farkında ve kasıtlı olarak söylememeleri ve sessiz kalmayı tercih etmeleri durumudur (Çakıcı, 2010).

Özerklik: Bireyin hareketlerini kendisinin başlatması ve kendi seçimiyle yaptığı eylemlerinin sonuçlarını kabullenmesidir (Çankaya, 2009).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları, mesleklerini ilgilendiren konularda karar verme yetkileri, eğitimin planlanıp geliştirilmesinde rol almaları ve yönetim süreçlerine katılımları olarak tanımlanmaktadır (Ayral ve diğ., 2014).

II.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; örgütsel sessizlik ve öğretmen özerklik davranışları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

II.1. Örgütsel Sessizlik

Örgütsel sessizlik kavramı özellikle 20.yüzyılın son çeyreğinde literatürde sıkça görmeye başlanılan, örgüt içerisinde iş görenlerin yaptıkları işleri ile alakalı olarak düşünce, görüş ve fikirlerini iradeli ve farkında olarak söylemekten çekinmeleri şeklinde tanımlanmaktadır. Örgütsel sessizlik kavramı, iş görenlerin, amirleri pozisyonunda olan kişiler tarafından kendileri hakkındaki olumsuz algı ya da negatif geri dönütlerden çekinmeleri, amirleri ile iletişimlerinin aksayacağına yönelik inançları olarak da belirtilmektedir (Morrison ve Milliken, 2000). Bu bölümde, ses, sessizlik, örgütsel sessizlik kavramları, örgütsel sessizlik teorileri, sessizlik tipleri, örgütsel sessizliğin nedenleri ve örgütsel sessizliğin sonuçları ele alınacaktır.

II.1.1. Ses - Sessizlik

Sessizlik, Türk Dil Kurumu (2020) 'na göre etrafta gürültü olmama durumu, sükut, sessiz olma durumudur. Sessizleşmek ile kast edilen ise bireyin bilinçli ya da bilinçsiz olarak sessiz kalması durumudur. Psikoloji biliminde özsaygı eksikliği, içe dönük olma gibi nedenlere bağlanırken, sosyolojideki sosyal sessizlik kavramı birçok yönden bireysel olmanın yanında çevresel faktörlerin, otoriter tutumlar sonucu meydana gelebilecek olumsuz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim yönetimi açısında örgüt içerisindeki sessizliğin

araştırma konusu olması özellikle farkında olarak, bilinçli bir şekilde var olan sessizliktir. Morrison ve Milliken (2000)'e göre iş görenler örgüt içerisinde farkında olarak ve bilinçli olarak fikirlerini dile getirmeyebilirler.

İş görenlerin niteliklerini artırabilmek, örgüt için hayati öneme sahiptir. İş görenlerin, kendi ilgi, yetenek ve bilgilerini geliştirmeleri sonucu bunların dönütü olarak örgüte fayda ve katkı sağlamaları beklenir. Örgüt içi sesli olma, örgütün kendini yenilemesi, değişmesi, yeni durumlara uyum sağlaması açısından kaynak teşkil eder. Lakin alanda yapılan araştırmalar; iş görenlerin, özgüven anlamında sıkıntı yaşamamalarına rağmen örgüt içerisinde sessiz kalmayı tercih ettikleri durumlar olabildiğini, örgüt içerisinde karşıt görüş belirtmenin ya da fikirlerini ifade etmenin örgüt içerisinde riskler doğurabileceği inancına sahip olduklarını ve iş görenlerin çoğunlukla fikirlerini ifade etmede çekinceli olduklarını göstermektedir. İşte tam da bu noktada alan çalışmalarında "örgütsel sessizlik" kavramı çıkmaktadır. Modern yönetim tekniklerinin, iletişim, etkileşim, yönetişim gibi kavramlar üzerine yoğunlaştığı bu dönemde, belirtilen olumsuz durumların görülmesi bir paradoks oluşturmaktadır (Morrison ve Milliken (2000),Çakıcı, 2007 ve Erigüç G. ve diğerleri, 2014).

II.1.2. Örgütsel Sessizlik Kavramı

Bir örgüt olarak okullarda, sessizlik ve öğretmenlerin sessizlik davranışları son dönemde sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütün işleyiş ve davranış şekillendirmelerinden dolayı eğitim yönetimi alanının ilgilendiği bir konudur. Bu noktada bilinmektedir ki sessizlik davranışı, okul, örgüt veya toplumsal yapının içerisinde varlığını sürdüren bir olgudur. Sessizliğin ilk etapta bireysel olarak algılansa bile, insanın sosyal bir varlık olarak, etkileşim içerisinde bulunduğu kişilere yayılması ile örgüt içinde bir iklim haline dönüşen bir özelliktedir.

Örgütlerin amaçlarından biri olarak devamlılıklarının sağlanması gerekir ve bu da örgüt içi sorunların zamanında tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması ile mümkün olmaktadır. Bu noktada örgütteki iş görenler arasında iş bölümünün dengeli yapılması, yatay ve dikey iletişimin etkili olması gibi etkenlerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Ancak tüm bunlara rağmen örgüt içerisinde iş görenlerin sessiz kalmayı tercih edebildikleri görülmektedir. Okullarda da bu durum böyledir. Öğretmenler, bazı durumlarda bilinçli olarak, sessiz kalmaktan, fikir, görüş ve düşüncelerini ifade etmekten çekinebilmektedirler (Taşkıran, 2010). Bu durum alan yazında örgütsel sessizlik kavramı olarak tanımlanmaktadır.

Örgütsel sessizlik, öğretmenlerin bir örgüt olarak okul hayatında yaşanan olgular ve okul ile ilgili sorunlar hakkında gelişme, değişme ve iyileşme için okul içinde öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, yönetici-öğretmen arasında gerçekleşecek etkileşimler konusundaki endişe ve kaygıları nedeniyle kendilerini ifade etmemeleri ve sessizleşmeleri şeklinde ifade edilebilir (Çakıcı, 2007). Örgütsel sessizlik, çalışanlar arasında etkileşim sonucunda yayıldıkça normalleşmeye, olağan hale gelmeye başladıkça, sessizlik düzeyi de artmaya, çalışanların görüşlerini, fikirlerini ifade edemez hale gelmelerine, daha ileri bir boyut olarak da düşüncelerinin önemsiz olduğu, değersiz olduğu kanaatine varmalarına neden olur.

Bu durum devam ettiği sürece çalışanların örgüt iklimine olumsuz etkileri, örgüt içerisinde kendine yer bulur ve çalışanların özsaygıları, özgüvenleri olumsuz etkilenir. Çalışanların artık fikirlerini ifade etmemeleri olağandır ve bir başka boyut olarak çalışanlar fikirlerinin önem arz etmediği düşüncesine sahip olmaya başlarlar. Bir diğer husus ta fikirlerini ifade etseler dahi karşılaşacakları tepkilerin olumsuz olacağı, olumsuz durumlara maruz kalacakları düşüncesidir. Bu nedenle sessiz kalmak en iyi tercih olarak gözükmektedir

(Bowen ve Blackmon, 2003; Gephart, Detert, Trevino ve Edmondson, 2009). Örgüt içerisinde bir organik yapının gereği olarak karşı karşıya kalınabilecek problemlerin yöneticilere ulaşamamasının nedenlerinden biri olarak örgütsel sessizlik, örgütün gelişmesi, değişmesi karşısında olan bir sorundur.

İş görenler genellikle örgüt içerisinde ilişkisel, örgütsel ve yönetsel alanlarda sessiz kalma durumundadırlar (Cemaloğlu, 2013). Ryan ve Oestreich (1991)'e göre iş görenlerin sessiz kalma tercihlerinin nedenleri dört etken etrafında toplanmaktadır. İlki, çalışanların gerçek düşüncelerini ifade ettikleri zaman yatay ya da dikey olarak diğer çalışanlardan tepki alacakları düşüncesi ve çekincesidir. İkinci olarak, düşüncelerini ifade etseler dahi bir şeyin değişmeyeceği düşüncesidir. Üçüncü olarak fikirlerini, ifade ettiklerinde yöneticiler ile ilişkilerinin bozulacağı düşüncesidir ve dördüncü olarak da örgüt içerisinde sorun çıkaran kişi

olarak algılanmak istememeleridir. Tüm bunlar çerçevesinde örgüt içinde çalışanların yönetsel, örgütsel ve davranışsal sorunlarla ilgili olarak görüşlerini, fikirlerini farkında ve kasıtlı olarak söylememeleri ve sessiz kalmayı tercih etmeleri örgütsel sessizlik olarak tanımlanabilir (Çakıcı, 2010).

II.1.3. Örgütsel Sessizlik Teorileri

Bu kısımda belli başlı örgütsel sessizlik teorileri ele alınacaktır.

II.1.3.1. Bekleyiş Teorisi

Bekleyiş kavramını Vroom, yapılan davranışın bir amaca yöneldiği ve bu amaç doğrultusunda bir sonuca ulaşacağına ilişkin bireyin geçici süreli bir inancı olarak ifade etmektedir. Bu teori öz olarak davranış ile sonuç arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Örnek vermek gerekirse; örgüt içerisinde faydalı olacağına inanılan bir çalışmanın sonucu olarak başarılı olma inancının olması gerekirken bireyin bu faydaya inanması sonucu iş

görenin çalışmanın başarılı olmayı sağlamada yetersiz kalacağı yönünde bir inanç geliştirerek içsel motivasyonunda meydana gelen negatif durumla açıklanabilir. (Eerde ve Thierry, 1996). Burada iş gören örgüt içerisinde mevcut eylemi başaracağına ilişkin inancı oluşmuş ise bu doğrultuda büyük bir emek verir ve sonuç olarak içsel anlamda tatmin sağlayabilir. Beklenti teorisi, çalışanın örgüt içerisindeki eyleminin sonucu ile ilgili algısı olumlu ise bu işi başarıp eyleme geçebilir, aksi durumda ise yani sonucun olumsuz olacağı inancı varsa çalışan sessiz kalmayı tercih edebilir (Çakıcı, 2010).

II.1.3.2. Fayda-Maliyet Analizi

Örgütlerde iş görenler, sesli ya da sessiz olma tercihlerini yaparlarken kendi içlerinde bir fayda–maliyet analizi yaparak eylemde bulunur ya da bulunmazlar. Bu noktada sessiz kalma tercihlerinin daha fazla fayda sağlayacağı ya da zarardan kaçınmalarını sağlayacağını düşünürler ise sessiz kalmayı tercih ederler. Elbette ki bunun bir sonucu olarak örgüt içerisinde itibar kaybı, kendilik algısında bozulmalar, ilerleyen zamanda kendini örgüt içerisinde değersiz hissetme gibi duygu durumlar nedeniyle iş görende psikolojik rahatsızlıklar, içsel olarak yaşadığı çatışmalar gibi olumsuz duygu durum bozuklukları olabilmektedir (Bildik, 2009).

Örgütlerde iş görenler çalışmalarına başlamadan evvel yaşayacakları durumlar sonucunda nasıl davranmaları gerektiğini beyinlerinde kurgularlar. Bu süreçte elbette ki pragmatik olarak kendi menfaatleri ekseninde sessiz kalmayı veya düşüncelerini ifade etmeyi seçerler. İş görenin bu seçimi çalışana pozitif veya negatif şekilde dönüt sağlayacaktır. Bu durumda iş göreni fayda – maliyet analizi yapmaya yöneltecektir (Kahveci, 2010). Bu durum özellikle örgütte yeni olan göreve yeni başlayan çalışanlarda kendini gösterme, rekabet, risk alma gibi duygular nedeniyle sessizlik davranışını fayda görmeyecek dahi olsalar tercih etmeyebilirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

II.1.3.3. Sessizlik Sarmalı

Noelle-Neumann tarafından ortaya atılan bu teori, iş görenlerin kendi duygu ve fikirlerinin önemsenmeyeceğini ve fikirlerini ifade ettiklerinde kendilerinin örgüt içerisinde azınlık olarak görülmesine neden olacağını düşündüklerinden sessiz kalmayı tercih etmeleri şeklinde ifade edilmiştir (Eroğlu vd., 2011). Bu teori de iş görenin fikir ve düşüncelerine önem verilirse, bu fikir ve düşüncelerini örgüt içerisinde de özgür bir şekilde ifade edebilir (Çitli, 2015). Aksi durumda yani çalışanların fikir ve düşüncelerine önem verilmez ise çalışanlar kendilerini örgütten dışlanmış olarak görebilirler (Noelle-Neumann, 1977).

II.1.3.4. Kendini Uyarlama

Çalışan bir sosyal varlık olarak insan olmanın gereklilikleri çerçevesinde sosyal hayattan bağımsız olamaz. Sosyolojik bağlamda toplumu meydana getiren normlar, kültürler insan davranışlarını yönlendirirler. İşte kendini uyarlama teorisi de bu noktada çalışanların örgüt içerisindeki davranışlarının sosyal çevrelerini gözlemlemeleri sonucunda ortaya çıkan kendini benzetme, uydurma şeklinde davranışlarını ayarlamasıdır (Budak, 2005). Türk toplumunda ben değil de biz duygusu hakimdir. Bu nedenle kültürel olarak da toplumun çoğunluğunun davranışlarına çalışanlar kendilerini uyarlarlar. Bunun nedeni de çevre tarafından kabul görme isteğidir (Çakıcı, 2007).

II.1.3.5. Abilene Paradoks'u

Harvey tarafından ortaya atılan Abilene Paradoks'u, çalışanların örgüt içerisinde tercihlerde bulunurlarken karar birliğinde olmanın riskli bir seçim olduğu inancıdır. Bu teori bireysel olarak alınan kararların toplulukla istişare edilerek alınan kararlara göre daha az yetersizlik sağladığını savunur. Aksi durumlarda ortaya toplu yetersizlik durumu çıkacaktır. (Harvey, Novicevic, Buckley ve Halbesleben, 2004). İş te bireyin yaşadığı bu paradoks hem

çalışanın örgüt tarafından problem çıkartıcı olarak algılanmak istememesi hem de istişare ederek fikir birliği ile karar almak istemesi arasında kalmasıdır. Bunun sonucu olarak, çalışan örgütteki diğer bireylerin fikirlerine karşı sessiz kalmayı tercih edecek ve böylece dolaylı olarak onları desteklemiş olacağına inanır. (Dal, 2017).

II.1.3.6. Planlı Davranış Teorisi

Bu teori, çalışanın kontrolü dışında gerçekleşen bir hedef doğrultusundaki davranışlarını açıklar. Bu teoride önemli olan nokta çalışanın davranışlarındaki niyetidir. Planlı davranış teorisine göre çalışanın davranışlarındaki niyeti etkileyen 3 temel etken vardır:

a. Çalışanın düşüncelerinin niyeti etkilemesi,
b. Toplumsal normlar nedeniyle bireyin hissettiği baskı,
c. Çalışanın davranışı gerçekleştirme ile ilgili olarak kontrolü niyeti etkiler.

Çalışanın gerçekleştirilecek davranışı eyleme dönüştürmeye yönelik tutumu pozitif ise çalışanın davranışı eyleme dönüştürme niyeti de doğru orantılı olarak yüksek olacaktır (Ajzen, 1991).

II.1.4. Sessizlik Tipleri

Çakıcı (2010) yaptığı araştırma sonucunda sessizlik tiplerini üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; kabullenici, korumacı ve korunmacı sessizliktir.

II.1.4.1.Kabullenici Sessizlik

Örgüt içerisinde çalışan, zaman içerisinde fikir ve düşüncelerinin önemsenmediği gördükçe fikirlerinin önemsiz olduğuna inanmaya başlar ve zamanla örgüt içerisinde sessiz kalmayı tercih eder. Bu durum çalışanın sessizliği kabullenmesi ile sessizliğin bu boyutunu oluşturur. Kabullenici sessizliğin oluşmasında çalışanların örgüt içinde yaşadıkları durumları kabul etmeleri sonucunda fikir ve düşüncelerini açıklamaktan kaçınmaları yatar

(Karadal, 2011). Kabullenici sessizlik sonrasında çalışanlar örgüt içerisinde gördükleri yanlışları dile getirmekten kaçınırlar; çünkü fikir ve düşünceleri hem yöneticileri hem de meslektaşları tarafından önemli veya değerli değildir düşüncesindedirler (Morrison ve Milliken, 2000).

Kabullenici sessizlik ile beraber çalışanın örgüt içerisindeki duygu durumu bir anlamda öğrenilmiş çaresizlik ile bağdaşmaktadır. Bu sessizlik türünde, çalışanlar, sessizlik davranışı gösterdiklerinin farkındadırlar. Bu durumdan rahatsızdırlar ve bu durumu değiştirmek için hazırbulunuşlukları vardır ancak isteksizdirler. Bunun yanı sıra örgüt içindeki hakim olan durumu da kabullenici bir eğilim gösterirler. Bu durum kayıtsız kalmaları şeklinde de görülür (Pinder ve Harlos, 2001). Bunun bir sonucu olarak "işimi yapar geçerim" başka bir şeye karışmam düşüncesi hakim olmaktadır. Örgütte yöneticilerin otoriter yönetim anlayışları sonucu çalışanlar eleştiride bulunamazlar. Bu tip örgütlerde kabullenici sessizlik davranışı gösterme olasılığı daha yüksektir (Durak, 2014).

II.1.4.2. Korunmacı Sessizlik

Bu sessizlik türünde çalışan bilgiyi aktif olarak saklar, bilginin korunması önemlidir. Çünkü çalışanlar örgüt içerisinde kendilerini zor duruma düşürecek davranışlardan korunmak için sessiz kalmayı tercih edebilirler. Bu sessizlik türüne korumacı sessizlik denilmektedir. Bu sessizlik türünde çalışan fikir ve düşüncelerinin farkındadırlar buna rağmen sessiz kalmayı tercih ederler. Bu sessizlik türü kabul edilmiş sessizliğe göre çalışan açısından daha aktif bir eylem içerir. Çalışan örgüt içindeki vakalara karşı ilgilidir; ancak yine de sessizliği tercih eder. Korunmacı sessizliğin nedeni korku kaynaklıdır. Bu korku nedeniyle kendini koruma güdüsü devreye girmektedir. Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliğe sebep olan en önemli faktörün korku olduğunu ifade etmiştir. Çalışan örgüt içerisinde dışlanmaktan veya yöneticisinden negatif bir davranış görme korkusundan,

terfi alamamaktan, işini kaybetme kaygısından dolayı bilinçli olarak sessiz kalmayı seçer (Dyne, Ang ve Botero, 2003).

II.1.4.3. Korumacı Sessizlik

Bu sessizlik türünde çalışanın örgüt yararına algısıyla sessiz kalma davranışı görülür. Çalışanların örgüt içerisindeki diğer çalışanlarla ya da örgütün devamlılığı, gelişimi gibi konularda faydasına dair bir algıyla, örgüt ile ilgili fikir, duygu veyahut bilgilerini dile getirmekten imtina etmeleri sessizliği tercih etmeleridir. Korunmacı sessizlikten, çalışanın korku duygusundan değil de örgüt için örgüt adına, örgüte zarar vermemek adına sahip olduğu düşünceler sonucu sessiz kalmayı tercih etmesiyle ayrılır (Üçok ve Torun, 2015). Bu sessizlik türünde, çalışanın üzerinde örgüt yöneticisinin baskısı, zorlayıcı sebepler gibi korku temelli durumlar yoktur. Korumacı sessizlikte, çalışanın sessizliği tercih etmesinin nedeni örgüt adına yardımda bulunmak duygusudur. Türk toplumu gibi kollektif toplumlarda kültürel değerlerin hakim olması nedeniyle, "ben" değil "biz" duygusu hakim olduğundan, örgütte çalışan diğerlerinin prestiji, itibarını koruma dürtüsü ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni olarak da örgüt içerisindeki problemlerle ilgili seslilik problemi çözmek yerine başta yöneticiler olmak üzere sorumlu çalışanlara zarar verebilir düşüncesi sessizliği tercih eden çalışanın temel düşüncesi olmaktadır. Elbette ki bu düşünce modern örgüt yönetiminde doğru değildir ve kısa vadede örgüte yararlı gibi gözükse de uzun vadede fayda yerine zarar vermektedir.

II.1.5. Örgütsel Sessizliğin Nedenleri

Örgütler için olumsuz bir durum olarak sessizlik, varlığını bir şekilde örgütlerde sürdürmektedir. Çalışanların sessizliği tercih etmelerindeki nedenler konusunda araştırmalar

yapmak önemlidir (Milliken vd.,2003). Üzerinde araştırma yapılan insan olduğundan, sessizlik kavramı karmaşık bir yapı göstermekte, işin içine duygular girmektedir. Bu nedenledir ki sessizliğin çeşitli sebepleri vardır (Dyne vd., 2003). Çalışanın örgüt içerisinde ikili ilişkilerine zarar geleceğinden çekinmesi, kendisine zarar geleceğinden korkması gibi faktörler, çalışanların sessiz kalmasına neden olan duygulardır (Milliken vd. 2003). Örgütsel sessizliğin nedenleri bireysel, yönetsel ve örgütsel sebepler başlıkları altında üçe ayrılır (Henrikson ve Dayton, 2006). Çalışanların örgüt içindeki diğer çalışanlarla etkileşimi, diğer çalışanlar tarafından dışlanıp dışlanmayacağı düşüncesi sessizliğin sebepleri arasında yer alır (Bowen ve Blackmon, 2003).

Örgütsel sessizliğin nedenlerini Çakıcı (2007), yönetim ile ve örgüt ile ilgili nedenler, çalışanların örgütte barındırdıkları korkuları, çalışanların tecrübe eksiklikleri, örgüt içerisinde dışlanma korkusu ve çalışanların diğer çalışanlar ve yöneticilerle ilişkilerinin bozulma korkusu olarak beş maddede toplamıştır. Örgüt içerisinde çalışanların sessiz kalmayı tercih etme yönelimleri, örgüt içerisindeki sorunlarla ilgili olarak düşünce ve görüşlerini paylaştıklarında karşılaşabilecekleri baskıdan kaçınma nedeniyle olabilmektedir. Eğitim yönetimi açısından da bir örgüt olarak okullarda ki çalışanların sessizliği, okulların değişim ve gelişiminin yavaşlatmasına, örgüt içerişimde çalışanların kendi aralarında ya da yönetim ile çalışanlar arasında çatışmaların artmasına, çalışanların karşılaştıkları sorunları yönetim kademesine geri bildirimde bulunmamalarına gibi sorunlara neden olmaktadır.

Örgütsel sessizlik sonrasında çalışanların güdülenme düzeyleri düşmekte, buna bağlı olarak devamsızlık ya da işe geç gelme, görev almama, verilen görevleri isteksiz yapma, işten ayrılma gibi sonuçlara neden olacağından çalışanlar, bulundukları durumu korumak, sorunlarla karşılaşmamak gibi nedenler ile sessizlik davranışını artırarak göstermeye devam etmektedirler (Morrison ve Milliken, 2000).

Beer ve Eisenstat (2000) örgütsel sessizliğe neden olan sorunları altı maddede toplamışlardır. Bunlar;

a. Üst yönetim olarak örgütte demokratik bir anlayışın olmaması,

b. Örgüt içerisinde çalışanların birbirleriyle düşünce, görüş uyuşmazlıklarının olması,

c. Yönetim kademesinin pasif olması,

ç. Çalışanlar arasında gerekli ve yeterli iletişimin olmaması,

d. Örgütü meydana getiren birimler arasında etkileşimin zayıf olması,

e. Örgüt içerisinde yöneticilerin liderlik niteliklerinin ve yeteneklerinin yetersiz olmasıdır.

Gül ve Özcan (2011) örgütsel sessizliğin nedenlerini dört madde ile açıklamışlardır. Bu dört maddeyi;

a. Çalışanların yönetim kademesine güvenmemesi,

b. Konuşmanın riskli algılanması,

c. İzolasyon korkusu,

d. Örgüt içerisindeki diğer çalışanlarla ilişkilerinin bozulacağı korkusu, şeklinde ifade etmişlerdir.

Özet olarak örgütsel sessizliğin nedenleri, çalışanların diğer çalışanlarla çatışmak istememesi, dışlanma korkusu, yönetim kademesinden kendilerine yönelik olumsuz bir tutum, olumsuz bir cevap alma düşüncesi, iletişim zayıflığı, yönetim ve organizasyonda koordinasyon eksiklikleri, yöneticilerin yeterli nitelikte olmaması, örgüt içi etkileşimin her boyutta yeterli olmaması, örgüt yönetiminde demokratik bir yönetim anlayışının olmaması, çalışanların korunma, koruma ve içinde bulundukları durumu kabullenici bir psikolojik duruma sahip olmaları çalışanları örgütsel sessizliğe itebilmektedir. Bunların yanı sıra

sessizliğe neden olarak, örgüt içi iklim, yönetim yapısı, örgüt ve çevre ile ilgili değişkenler yer almaktadır.

II.1.6. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

Örgüt içinde örgütsel sessizlik ile beraber bir kısır döngü içerisine giren güvensizlik ortamı, çalışanların verimlerini düşürmekte, örgütün yenilikçi değişim ve dönüşümünün önüne bir engel olmakta, çalışanlar tarafından yeterli düzeyde geri dönüt alınamadığından örgütteki karar alma mekanizmalarının sağlıklı işlememesine neden olmaktadır (Daşcı, 2014).

Örgütte kendini gösteren örgütsel sessizlik, zamanla çalışanların verimliliklerini, örgüt ile olan aidiyet duygularını ve çalışanların mesleki doyumunu azaltmakta, çalışanlarda güven ve yaratıcılık azalmakta, zamanla bunun sonucu olarak sessizlik davranışı daha da artış göstermektedir (Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014). Örgütlerde yaşanan örgütsel sessizlik sonrasında örgüt içerisinde bir sorun ortaya çıkmaktadır. Çalışanların sessiz kalma ya da sessizliği tercih etme eğilimleri sürdükçe, örgüt içerisindeki uyuşmazlıklar devam ettikçe, örgüt içerisindeki çatışmaların çözümü sağlanmadıkça örgütün sağlıklı bir şekilde devamı riske girerek artarak devam etmektedir (Yüksel, 2015).

Örgütsel sessizliğin bir diğer sonucu da, özellikle yönetimsel bağlamda karar verme mekanizmasının sağlıklı işlemesine engel olmaktadır. Sağlıklı karar verebilmek için yönetimin farklı fikir ve düşüncelere, bakış açılarına ihtiyacı vardır. Örgütsel sessizliğin hakim olduğu örgütlerde, geri dönütler yeterli düzeyde olamayacağından örgüt içindeki yapılabilecek hataların tespit edilmesi, çözülmesi daha zor olacaktır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003).

Sabuncuoğlu ve Tüz (2001)' a göre, örgüt içerisinde var olan örgütsel sessizlik bazı sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunlar;

a. Örgüt içi olumsuz iletişim nedeniyle çalışanların birbirleriyle mesafeli olması,
b. Örgüte aidiyet duygusunun azalması,
c. Değişim ve gelişimden çekinme ve cesaret edememe,
d. Örgüt içinde sessizliğin bir kültür haline gelmesi,
e. Örgüte karşı, yöneticilere karşı güvenin azalması ve bunun sonucunda verimliliğin, performansın düşmesi,
f. Mesleki tükenmişliğin artması, çalışanların işe yabancılaşması, işi bir zorunluluk olarak görmesi, şeklinde ifade edilebilir.

Özetle, örgütsel sessizlik çözülmedikçe örgüt içerisinde giderek yaygınlaşacak ve örgüt içerisinde oluşacak olumsuz durum artmaya devam edecektir. Yeni ortaya çıkan bu olumsuz durumdan korunmak için çalışanlar daha da sessizleşerek, egosantrik bir yapıya dönüşecekler, yeteneklerinin ve güdülenmelerinin olumsuz yönde etkilenmesine engel olamayacaklardır. Bu şekildeki örgütler de kendini içten içe bitirmeye devam edeceklerdir (Perlow ve Williams, 2003; Ergül, 2020).

II.2. Özerklik

Özerklik kavramı ile kast edilen, bireyin bilinçli olarak seçimlerini yapabilmesi ve bu yaptığı seçimlerini eyleme geçirebilme yeterliliğine sahip olması anlamına geldiği gibi kişinin kendine güvenmesi, inanması, yaptığı seçimleri uygularken karşılaştığı problemlere çözümler getirebilme gücü, davranışlarında dışa bağımlı olmadan takdir beklememesi şeklinde de tanımlanabilir (Şahin, Ulusoy ve Şahin, 1993; Karabacak, 2014).

Özerkliğe sahip bir kişi kendisi ve çevresi için akilane kararlar alabilme yeteneğine sahip olduğu gibi olumsuz etmenlerden de uzak durmasını bilir, ihtiyaçlarını

karşılayabilmek için gereken süreçleri yönetir, belirli normlar oluşturur ve bu normlara uyma noktasında kendi denetimini sağlar (Özdoğan, 1997). Özellikle ilk çocukluk döneminden itibaren başlayan özerklik duygusu, diğer gelişim dönemlerinde de üzerine eklenerek devam eder ve bireyin kendini gerçekleştirme yolculuğunda sosyal çevrenin de etkisiyle, kendisinin sosyal çevreyle, çevrenin de kendisiyle olan etkileşimleri sonucu, doğru ve yanlış kanaatleri oluşarak, kendinin ve çevresinin farkına varması ve davranışlarını bu yönde gerçekleştirmesidir. Özerk davranmak demek, her istediğini istediğin zamanda yapabilmek değildir ve toplumdan sosyal çevreden bağımsız olarak ele alınamaz.

II.2.1. Özerk Benlik Kuramı

Bu kurama göre, farklı toplumlarda hayatlarını idame ettiren bireylerin sağlıklı olarak gelişebilmek için o topluma has gereksinimlerini karşılamaları gerekir. Bu gerçekleşmediğinde bireyin ruh sağlığı bozulacaktır (Kocayörük, 2012). Kuramdaki psikolojik gereksinimler üç başlık altında incelenmiştir. Bu gereksinimler; özerklik, yetkinlik ve başkalarıyla sosyal ilişki gereksinimleridir. Özerklik gereksinimi, kişinin davranışlarında yönlendirildiği veya eylemlerinin kontrol edildiği yerine, eylemlerinde kendi kararlarının kendisinin verebildiğini hissetmesidir. Yetkinlik gereksinimi, kişinin karşılaştığı sorunlarla ve çevresi ile baş edebilmek için kendini yeterli hissetmesi durumudur. Çevre ile etkileşimin bir boyutu olarak bireylerin sosyal ilişki gereksinimleri ise bireyin çevresinden destek görme ve tatmin olmaya duyduğu ihtiyaçla ve bu ilişkilere sahip olduğunu hissetmesi ile alakalıdır (Kowal ve Fortier, 1999; Kürkçü, 2019).

Birey neyi yapıp neyi yapamayacağına karar verebilmelidir. Bu aşamada, içinde bulunduğu durumu analiz edebilmeli ve neyin yapılması gerektiğini kavrayarak, karşısına çıkan seçenekler içerisinden en faydalı olanını “seçme hakkı” olduğunu hissederek tercih etmelidir. Yani bireyin “kendi isteklerinin farkında olması” ve eylemlerinde “seçme hakkı”

özgürlüğünü hissetmesi özerk kararlar vermenin boyutları olarak görülmektedir. Özerk benlik kuramına göre bireyin özerk olması doğuştan gelen bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaçlarını karşılama evresinde bireyler kendilerini yeterli hissetmeli ve davranışlarının sorumluluğunu alabilmelidir. Birey eylemlerini özgürce, iradesi ile gerçekleştiriyor ve bu davranışlarını kendisi onaylayabiliyor ise özerk olarak kabul edilebilir. Bu sürecin gerçekleşmesi ile birey eylemlerini benimser, sorumluluğunu alır (Ryan ve Deci, 2000).

II.3. Öğretmen Özerkliği

Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğretmenlerin örgüt içerisinde yönetim ile ilgili ve mesleki faaliyet alanlarındaki eylemlerini gerçekleştirirken sahip oldukları özgürlük alanını ifade etmek için öğretmen özerkliği kavramı kullanılmaktadır (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği kavramı ile, öğretmenlerin öğretme sürecindeki özerklikleri, öğretim programı ile ilgili özerklikleri, mesleki gelişimleri ile ilgili özerklikleri ve mesleki iletişim konularındaki özerklikleri ile ilgili konularda karar verme özgürlüklerinin olması, uygulama aşamasında ise planlama ve yönetim süreçlerine de dahil olması olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen özerkliği kavramını Little (1995), başka kavramlarla ilişkilendirerek, öğretmen özerkliğinin boyutunu genişletmiştir. Öğretmen özerkliğini, sorumluluk, kontrol, yeterlilik ve özgürlük gibi kavramlarla açıklamıştır. Little (1995), öğretmen özerkliğini; eğitim öğretim faaliyetleri sürecinin merkezinde yer alan öğretmenlerin bu sürece hakim olabilme liyakatine sahip olmaları olarak tanımlamıştır. Burada hakim olabilme ile kast edilen, branşları, alanları ile ilgili faaliyetlerini planlama, karar alabilme ve bunları uygulama aşamasında özgür olabilme olarak ifade edilebilir. Öğrenci merkezli bir anlayışla, eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinin tüm basamaklarında öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önüne alınarak, öğretmenin bu basamaklarda mesleki yeterliliğe sahip bir çalışan olarak kendi tercihlerini eğitim-öğretim faaliyetleri sürecine yansıtabilmeleri,

öğretmenlerin özerk davranış içerisinde olduğunu göstermektedir. Özerk öğretmenler programın uygulayıcısı olduğu kadar programı oluşturandır (Castle, 2004). Karabacak (2014)'a göre öğretmen özerkliği; kontrol mekanizmasına sahip, neyi, hangi yöntemi nerede, ne kadar kullanacağını bilme, karar verme, bu davranışları gerçekleştirirken özgür hareket edebilme ve alanında mesleği ile ilgili uzman olma kavramlarını içermektedir.

Eğitim yönetimi alanında okul bir örgüt olarak ele alındığında, bir çalışan olan öğretmenin özerkliği iki şekilde ele alınmaktadır. Bunlar geleneksel ve çağdaş bakış açısıyla öğretmen özerkliğidir. Geleneksel bakış açısında öğretmen özerkliğini, öğretmenin örgüt yani okul içerisinde herkesten bağımsız olarak hareket edebilmesi, kararlarını tek başına alabilmesi ve aldığı kararların sonuçlarından sorumlu tutulmaması olarak ele alınırken, çağdaş bakış açısında öğretmen özerkliğinin, öğretmenin bir çalışan olarak örgüt yani okul içerisinde tek başına hareket etmesinin, öğretmenin özerk olduğu anlamına gelmediğini, olması gerekenin yani özerk öğretmenin, eğitim-öğretim süreci faaliyetleri ile ilgili aldığı kararlarını mesleki yeterlilikleri nispetinde meslektaşlarıyla, zümresi ile işbirliği içerisinde alması gerektiği ve olası sonuçların sorumluluğunu üstlenmesi şeklinde ifade edilmektedir (Çolak, 2016).

Her ne kadar öğrenci merkezli bir anlayışa geçilmiş olsa da eğitim-öğretim sürecinin belirgin etkeni ve sorumlusu öğretmenlerdir. Buna rağmen eğitim-öğretim faaliyetleri sürecinde karar alma ve uygulama aşamalarında öğretmenlere yeterli düzeyde yetki verilmemektedir. Öğretmenlerin sorumlulukları çerçevesinde yetkilerinin arttırılması ve okullarında daha serbest bir iş ortamı sağlanması ile öğretmenin karar verme özgürlüğü oluşacak, yaptığı öğretmenlik mesleğinde kendisini daha değerli, önemli biri olduğunu hissedecek, böylece kendisini yaptığı işte profesyonel olarak algılayarak özerklik kazanacaktır (Çolak, 2016). Burada öğretmenlerin özerk olması için geniş yetki ve karar

alma yetkisi verilmesi ile kast edilen sınırsız yetki ve serbestlik elbette değildir. Kendi alanları ile ilgili eğitim-öğretim sürecinde programın planlanma aşamasında ve uygulanma aşamasında, bir örgüt olarak okullarında ve Milli Eğitim camiasında uymaları gereken normlar ve ilkeler vardır. Öğretmenlerin bu normlar ve ilkeler çerçevesinde sahip oldukları özerkliklerini meslektaşları, zümreleri ve okul yönetimi ile işbirliği içerisinde sürdürmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin özerklikleri ele alınırken, öğretmenlerin sorumluluk ve meslektaşları ile işbirliği içerisinde olması önemlidir. Öğretmen özerkliği, öğretmenin mesleki faaliyetleri için yalnızlaşmasını, meslektaşları ve okul yönetimiyle işbirliği içerisinde olmasından uzak bir bağımsızlığı ifade etmemektedir (Pearson ve Moomaw, 2005).

II.3.1. Öğretme Süreci ve Programı Aşamalarında Öğretmen Özerkliği

Eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde öğretmenin hazırladığı öğretim sürecinde hangi kazanımları, hangi sıraya göre, nasıl ve ne zaman yapacağı, bunları yaparken hangi metot, materyal ve kaynakları kullanacağı ve öğrencilerini değerlendirme aşamasını nasıl tasarlayacağının belirlenmesidir. Öğretmenler bu süreçte ders programına ve okulun koşullarına bağlı kalmak zorundadır (İşman ve Eskicumalı, 2003).

Öğretmenlerin en temel görevi, sorumlu oldukları sınıflardaki öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri sürecini planlamak ve uygulamaktır. Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları öğretim metotlarını ve kullanacakları materyalleri düzenleme ve tercih etme konusunda özerk olmaları ve aldıkları bu kararları sınıflarında uygulamaları eğitim öğretimin gelişmesi bakımından önemlidir (Friedman, 1999). Anderson (1987) ise eğitim sisteminin ulusal düzeyde her okulda bir bütünlük ve tutarlılık içerisinde olabilmesi için öğretim programlarının neleri içerdiğinin belirlenmesi hususunda öğretmenlere yeteri kadar özerklik verilmemesi gerektiğini bunun merkezi olarak planlanması gerektiğini

savunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecindeki özerklikleri tecrübeleri ve liyakatları ölçüsünde farklılık gösterebilir. Mesleğe yeni başlamış, yeterli deneyim ve uzmanlık kazanmamış öğretmene fazlasıyla özerklik verilmesi istenmeyen sonuçlara da yol açabilir (Karabacak, 2014).

Yurt içinde yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin, öğretim sürecinde mevzuatın zorunlu bir gereği olarak planlama yaptıkları ve ders programına aşırı düzeyde bağlı olarak faaliyetlerde bulundukları görülmektedir. Öğretmenler süreci yönetirken, bürokratik anlamda yapmaları gerekenleri yapmaktadırlar. Okul idaresi ve müfettişlerin denetlemelerinde herhangi bir sorun yaşamamak için "kopyala-yapıştır" şeklinde birçok öğretmenin aynı plan ve programı uyguladığı, öğretim süreçlerini resmi bir evrak niteliğinde hazırladıkları ve kenara attıkları görülmektedir (İşman ve Eskicumalı, 2003). Türkiye' de öğretmenler genel olarak, eğitim-öğretim sürecinin planlanmasında kendilerinin önemsiz görüldüğünü ve bu faaliyetin bir görev olarak görülmesinin ötesine geçilmediğini düşünmektedirler (Boyacı, 2009). Önemli bir husus da, Türkiye' de olduğu gibi öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki faaliyetlerinin müfredatlar ile kesin bir biçimde çizildiği ve ders kitabı dışına çıkılmasının istenmediği sistemlerde, eğitim öğretim faaliyetleri sürecini dönüştürmek, değiştirmek ve geliştirmek için öğretmenlerin üzerlerinde sorumluluk hissedemedikleri ve bu konuda kendilerinde yeterli düzeyde motivasyon sahibi olamadıkları görülür (Öztürk,2011).

II.3.2. Mesleki İletişim Aşamasında Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliğini yalnızca sınıf içinde eğitim-öğretim faaliyetleriyle sınırlı tutmak eksik bir özerklik anlayışıdır. Bu noktada öğretmenin meslektaşları ile, okul yönetimi ile ve öğrenci velileri ile olan iletişimi de göz önüne alınmalıdır. Öğretmenin okul yönetimi ile olan sağlıklı iletişimi, okul ortamının düzenlenmesi, çalışma şartlarının belirlenmesi,

öğretmenlerin yetkinlik alanının genişletilmesi gibi konular da öğretmen özerkliğinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla öğretmen sadece öğretim konularında değil, örgüt ile ilgili olarak da karar alma sürecinde etkin olabilmelidir ve bunu sağlıklı iletişimle başarabilir (Ingersoll, 2007). Friedman (1999) öğretmen özerkliği ile ilgili konuları iki guruba ayırmaktadır. Birincisi eğitimsel özerkliktir. Öğretmenin doğrudan eğitimle ilgili konulardaki özerkliğini içermektedir. İkinci olarak da örgütsel özerkliktir. Öğretmenin okul yönetimine katılma, çalışma ortamını düzenleme ve okul-çevre-veli ilişkileri gibi konuları içermektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin, özerk davranışlarının sorumlulukları çerçevesinde meslektaşları, okul yönetimi ve öğrenci velileri ile işbirliği içerisinde olması beklenir. Bu etkileşimlerin sağlanabilmesi ise sağlıklı iletişim ile mümkündür.

II.3.3. Mesleki Gelişim Açısından Öğretmen Özerkliği

Öğretmenlerin mesleğe başladıkları andan emekli oldukları ana kadar geçirdikleri süreçteki kariyerlerinin önemli bir etkeni olan mesleki gelişim, öğretmenin kendi yönetiminde

bir özerk süreç olarak, öğretmenin alanı ile ilgili çağın gerektirdiklerine kendini adapte edebilmesi, kendi alanındaki değişim ve gelişmeleri takip etmesi ve öğretim yöntem tekniklerini geliştirmesi bağlamında önem arz etmektedir. Mesleki gelişim esnasında öğretmen ve okulun değişimi, gelişimi birbirinden etkilenmekte ve birbirini desteklemektedir. Burada değişim ve gelişim kademeli olarak ilerleme şeklinde planlanmalıdır. Bu süreçte öğretmenler kendilerini soyutlamamalı, işbirliği içerisinde meslektaşları ile ortaklaşa çalışmalar yapmalı, okul yönetimi de mesleki gelişim sürecine katılan öğretmenlere geri dönüt vermelidir. Ayrıca değişim ve gelişim için öğretmenlere destek verilmelidir (Guskey, 2007).

Mesleki gelişim bir anda oluveren, gerçekleşebilen bir süreç değildir. Okul yönetiminin, öğretmenlerin gelişimlerini rahatça sağlayabilecekleri ortamlar hazırlaması ve öğretmenlere mesleki gelişim bağlamında yetkiler vermesi öğretmenlerin özerklik kazanması için tek başına yeterli değildir. Çünkü yönetimin bu özerkliği öğretmene vermesi gelişim için ön koşul olsa da öğretmenin de özerk olarak çalışabilmesi için yeterli düzeyde bilgi, beceri ve liyakata sahip olması gerekmektedir. İşte o zaman öğretmenler mesleki gelişim sürecinde özerkliği elde etmiş olacaklardır.

Çağın gereklerine uygun olarak kendisini yenileyebilen öğretmen, öğrencilerinin ilgi, yetenek ve beklentilerini tespit ederek ve bunlara göre öğretim metodunu belirleyerek, buna uygun materyal seçerek ya da materyal üreterek öğrencilerine faydalı olmak isteyen öğretmen, alanıyla ilgili gerekli bilgi ve beceriye de sahip olmalıdırlar. Bunu gerçekleşmediği durumlarda öğretmenler sadece ders kitabına bağlı kalacak, dersi kitaptan işleyecek ve anlatım dışında yeni yöntemler kullanmayacaktır. Dolayısıyla sonuç olarak etkili bir eğitim-öğretim gelişemeyecektir (Mustafa ve Cullingford, 2008).

Öğretmenlerin gelişimlerini sağlamaları için düzenlenen hizmet içi eğitimler öğretmenlerin özerkliklerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Mesleki gelişim uzun süreçli bir edinim olarak dünden bu güne sağlanamaz. Büyüköztürk vd. (2010)' nin yaptığı araştırmaya göre, öğretmenler, mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak hizmet içi eğitimlere katılmakla birlikte, bu eğitimlerin mesleki gelişimlerine yeteri kadar katkı sağlamadığını belirtmektedir.

II.3.4. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Durumlar

Öğretmenlerin, öğretme süreci, mesleki iletişim, mesleki gelişim ve öğretim programı boyutlarında özerkliklerinin sağlanması önemlidir. Ancak teoride bu böyle gözükse de uygulamalarda, öğretmen özerkliğinin gelişmesinde bazı sınırlamalar

görülmektedir. Bu sınırlamalardan bazıları; öğretmenler müfredata bağlı kalma ve ders kitapları dışında farklı bir kaynak kullanımının yasaklanması, okul yöneticilerinin tek tip öğretmen istemesi ve öğretmenlere belirli roller yüklemesi ve bu rollerin gereğini beklemesi, üst yönetim mekanizmaları tarafından en alt kademede bulunan öğretmenlere karşı sıkı bir denetim uygulanması ile öğretmenin sınıfı içerisinde özerk olması arasında öğretmenin yaşadığı ikilem, okulun öğretim ile ilgili aldığı kararlarda, öğretmenlerle yapılan işbirliği sürecinde öğretmenin kendi fikirlerini ifade edememesi, okullarda öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde elde ettikleri kazanımların değil de sonucun önemsenmesi ve akademik düzeyin eğitimden daha önemli olduğu algısı ile öğretmenlerin sonuca yönelik sorumluluk almaları gerektiğini hissetmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ayıracakları zaman ve para bulamamaları, ekonomik olarak yeterli düzeyde olamamaları sonucu gelişimlerini istenilen düzeyde sağlayamamaları ve böylece otoritenin ürünlerine bağımlı hale gelmeleri, yeni şeyler denemenin ve yeni metodolojiler uygulamanın, o ana kadarki yapılanlara göre daha güvenilir ve risksiz oluşu, öğretmenlerin belirlenmiş olan içeriğe göre öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerinin istenilmesi, merkezi olarak sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi (Cerit, 2012; Hanson, 1991; Corwin ve Borman, 1988; Sahlberg, 2007; Ramos, 2006) şeklinde belirtilmektedir.

Sonuç olarak bir toplumun geleceği olan öğrenciler, güven duyulan, sorumluluklarını bilen, sınırlılıklarının farkında olan ancak yenileşme, değişim ve gelişim süreçlerine önem veren ve bu değişim ve gelişimlere adapte olarak sınıflarında uygulayan, yetki ve karar alma gibi süreçlerde güven duyulan öğretmenlere emanet edilmelidir (Ingersoll, 2007).

II.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde örgütsel sessizlik ve öğretmen özerklik davranışları ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış araştırmalar alt başlıklar halinde verilmiştir.

II.4.1. Örgütsel Sessizlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde örgütsel sessizlik ile ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmalar aşağıda belirtilmiştir. İlgili yurt içi alanyazın incelenmesi sonucunda örgütsel sessizlik ile ilgili son 15 yılda araştırmaların arttığı görülmüştür. Çakıcı (2008), araştırmasını sessizliğin nedenleri, hangi konularda sessiz kalındığı ve sessiz kalmanın iş gören ve örgüt bakımından algılanan sonuçlarını tespit etmek amacıyla 508 personele uygulamıştır. Araştırma sonucunda ise; yönetim sorunu, etik konular, çalışma olanakları, çalışanların performansı ve iyileştirme çabaları biçiminde sessiz kalınan konuları tespit etmiştir. Sessizleşmenin nedenleri; örgütsel-yönetsel konular, korkular, deneyim eksikliği, izolasyon ve karşılıklı etkileşime zarar verme korkusu şeklinde olduğu görülmüştür.

Bayram (2010), akademisyenlerin örgütsel sessizlik ile ilgili algılarını tespit etmek için araştırmasını 315 akademisyene uygulamıştır. Yaptığı araştırmada akademisyenlerin örgütsel sessizliğe ait algılarını tespit etmiştir. Araştırma sonucuna göre akademisyenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin unvan, çalışma süresi, yaş ve idari görev değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve sessizliğin izolasyon alt boyutunun akademisyenler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Kahveci (2010) ilköğretim okullarındaki idareci ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi Elazığ ilinde bulunan okullarda 444 yönetici ve öğretmene uygulayarak araştırmış ve araştırmanın sonucunda katılımcıların örgütsel sessizlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiş ve alt boyutlar arasında olumlu yönde, anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Tülübaş' ın (2011), öğretim görevlilerinin sessizlik nedenlerini ele aldığı araştırmasında 459 öğretim görevlisi ile çalışmış ve araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının nadiren sessizliği tercih ettiklerini ve sessizliği tercih ettikleri durumların unvan, eğitim durumu, yaş ve kurumda çalışılan süre değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulmuştur.

Kolay (2012), örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla İstanbul ilinde meslek liselerinde görev yapan 174 öğretmen ve 144 yönetici ile araştırmasının örneklemini oluşturmuştur. Yaptığı araştırmanın sonucunda mesleki teknik anadolu liselerinde görevli öğretmen ve idarecilerin sessizlik seviyelerinin orta düzeye yakın olduğunu bulmuştur.

Kutlay'ın (2012) örgütsel adanmışlık ve öz yeterlik düzeylerinin örgütsel sessizlik seviyeleri arasındaki ilişkileri tespit ermek amacıyla 291 araştırma görevlisinin katıldığı araştırmasında araştırmaya katılan araştırma görevlilerinden toplanan bulgulara göre örgütsel adanmışlık ve özyeterlik seviyelerinin örgütsel sessizlik seviyelerine etki ettiğini saptamıştır.

Nartgün ve Demirer (2012), öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamlarındaki yalnızlık algıları arasındaki ilişkiyi Bolu ilindeki Anadolu liselerinde görev yapan 148 öğretmenin katıldığı araştırması ile incelemiş ve araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sessizliğin savunmacı ve uysal sessizlik alt boyutları ile iş hayatında yaşanılan yalnızlığın duygusal eksiklik ve arkadaşlıkları arasında olumlu ve orta düzeyde ilişki tespit etmiştir.

Yanık' ın (2012), İstanbul ilinde mesleki teknik liselerinde görev yapan 148 öğretmenin katıldığı öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçları ele alındığında iletişim

seviyesinin arttığı örgütlerde savunmacı sessizlik davranışı düzeylerinde azalma olduğunu tespit etmiştir.

Ateş (2013), öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri, sessizliğin nedenleri, hangi konularda sessiz kalındığı ve sessizliğin çalışan ve okul açısından ele alındığı araştırmasını Kırıkkale ilinde görev yapan 408 öğretmenin katılımıyla yapmış ve araştırmanın sonucunda özel ilköğretim okullarında görev yapanların resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha çok sessizlik davranışı gösterdiklerini tespit etmiştir.

Karabağ Köse (2013), Çankırı ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 1171 öğretmenin katıldığı, okul idarecilerinin liderlik tarzları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasının sonuçlarına göre örgütsel sessizlik ile dönüşümcü liderlik arasında olumsuz yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Ruçlar' ın (2013), öğretim elemanlarının örgütsel sessizlik ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için 253 öğretim elemanının katıldığı araştırmasının sonucunda öğretim elamanlarının örgütsel sessizlik algılarının yaş, fakülte, yöneticiyle yüz yüze görüşme sıklığı, yöneticiyle açıkça konuşabilme ve algılanan yönetim tarzı değişkenleri arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık gösterdiğini ve örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasında zayıf ve negatif düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Sezgin, Nartgün ve Kartal (2013), öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizliğin alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sinizm seviyeleriyle örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından izolasyon, okul ortamı ve sessizliğin kaynağı arasında olumlu ve orta düzeyde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırmaya Bolu ilinde ortaokullarda görev yapan 90 öğretmen katılmıştır.

Algın'ın (2014), öğretim elemanlarının sessiz kalma sebeplerini ve bunların sonuçlarını belirlemek için Ankara ilinde görev yapan 349 öğretim görevlisi ile yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının genellikle sessiz kalmayı tercih ettikleri ve bu durumun nedenlerinin; deneyim eksikliği, dışlanma korkusu ve ilişkilere zarar verme korkusu alt boyutlarında hizmet yılı ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Durak (2014), öğretim elemanlarının sessizlik nedenlerini ve bazı demografik ve kurumsal etkenler açısından bu sessizliğin nedenlerinin farklılık gösterip-göstermediğini incelemeyi amaçladığı araştırmasına 321 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının sessizliği tercih etme nedenlerini içinde bulunulan durumu düzeltecek yetkiye sahip olmamaları, konuşmanın fayda sağlamayacağını düşünmeleri, diğer çalışanlara zarar gelmemesi ve birinin duygularını incitmekten çekinme düşüncesi olduğunu tespit etmiştir.

Karaman (2015), okullarda idarecilerin tercih ettikleri güç kaynakları ile öğretmenlerin

örgütsel sessizlik eylemleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına Kütahya ilinde görev yapan 522 öğretmen katılmıştır ve öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin orta seviyede olduğunu ve okulun türü ve okulun yerleşkesi değişkenlerine göre sessizlik düzeylerinin istatistik olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Aydın' ın (2015), Ankara ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 473 öğretmenin katıldığı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının, orta seviyede; okul idaresinde kayırmacılığın düşük seviyede ve örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk alt boyutunun; okul yönetiminde kayırmacılık algısının değerlendirme, örgütleme, planlama ve

koordinasyon alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve orta seviyede ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Bakırhan (2015), okul sessizliğiyle öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında ki ilişkiyi incelediği araştırmasına İstanbul ilinde farklı kademelerde görev yapan 325 öğretmen katılmış ve araştırmasının sonucunda; özel okulda çalışan öğretmenlerin resmi okullarda çalışanlara göre daha çok sessiz kaldıklarını ve öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin sessizlik davranışında anlamlı düzeyde erkek öğretmenler lehine olduğunu tespit etmiştir.

Çitli (2015), yaptığı araştırmasında örgütsel sessizlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi İstanbul ilinde liselerde görev yapan 288 öğretmenin katılımıyla incelemiş ve araştırmasının sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin korunmacı sessizlik alt boyutuna ilişkin algılarının anlamlı farklılık gösterdiği, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda eksiklik alt boyutlarına ilişkin algıların anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Kahya (2015), çalışanların mesleki özyeterlik algılarıyla örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi 114 akademisyenin katılımıyla tespit etmiş ve araştırmasında akademisyen olarak çalışanların mesleki özyeterlik algısıyla örgütsel sessizlik düzeyleri arasında istatistiksel anlamda olumsuz düzeyde ilişki saptamıştır.

Korkmaz ve Aydemir' in (2015), yaptığı araştırmada örgütsel vatandaşlık davranışıyla örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi saptamış olup, kamu çalışanlarının örgütsel sessizlikle örgütsel vatandaşlık davranışı arasında düşük düzeyde ve olumsuz yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmasına Mersin ilinde görevli kamu çalışanlarından 172 kişi katılmıştır.

Özdemir (2015), ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarıyla örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişkiyi İstanbul ilinde ilköğretim

okullarında görev yapan 360 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda göre sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları orta düzeyde ve kabullenici ve korunmacı sessizlik alt boyutlarıyla örgütsel bağlılığın normatif bağlılık alt boyutu arasında olumlu yönde, kabullenici ve korunmacı sessizlik alt boyutlarıyla duygusal bağlılık alt boyutu arasındaysa olumsuz yönde, anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Sevgin' in (2015), yaptığı araştırmada ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla örgütsel sessizlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde liselerde görev yapan 260 idareci ve öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyelerinin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Yüksel (2015), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlikle örgütsel bağlılık seviyeleri arasındaki ilişkiyi Kütahya ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 198 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiş ve ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel sessizliğe sahip olduklarını ve örgütsel sessizliğin örgütsel-yönetsel nedenler, ilişkileri zedeleme ve dışlanma korkusu alt boyutlarına ilişkin algıların toplam çalışma süresi değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Çakal (2016), Tekirdağ ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 501 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin okul yönetiminde söz sahibi olmalarıyla örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının orta seviyede olduğunu, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu ve izolasyon alt boyutlarına ilişkin algılarının okuldaki çalışma süresi, cinsiyet, yaş ve toplam hizmet yılı değişkenleri açısından anlamlı

farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca okul yönetimine katılım ile örgütsel sessizlik algıları arasında olumsuz ve zayıf seviyede bir ilişki görülmüştür.

Dönmez (2016), Denizli ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 454 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin izolasyon alt boyutuna ilişkin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bununla beraber idari görev değişkenine açısından öğretmenlerin örgütsel sessizliğin geneli ve sessizliğin kaynağı, okul ortamı ve yönetici alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Sendika üyeliği değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile okul ortamı alt boyutu ile ilgili algılarının anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Altınışık' ın (2017), Uşak ilindeki ortaokullarda görev yapan 244 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarıyla örgüt kültürü arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile maddi imkanlar ve öğrencilerin merkezi sınav ortalamaları değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Dal (2017), yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyelerinin bazı demografik değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğini Ankara ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 562 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında incelmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin sessizlik algılarının orta seviyede olduğu, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin izolasyon, sessizliğin kaynağı ve okul ortamı alt boyutlarına ilişkin algılarının orta seviyede; yönetici alt boyutu

ve duygu alt boyutunda ise yüksek seviyede olduğunu saptamıştır. Örgütsel sessizliğin toplamında, okul ortamı ve izolasyon alt boyutunda cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkeni açısından istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Halis ve Adalıoğlu (2017), akademisyenlerin kurumsallaşma düzeyi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 332 akademik personelin katıldığı araştırmasının sonucunda akademisyenlerin örgütsel sessizliğin alt boyutlarından korumacı sessizlik boyutuna ait algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, bununla birlikte kurumsallaşmayla örgütsel sessizlik arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Uçar (2017), öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin

sessizlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sessizlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğin savunmacı sessizlik alt boyutuna ilişkin algılarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Yıldırım ve Çarıkçı' nın (2017), yaptıkları araştırmaya Isparta ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 298 öğretmenin katıldığı araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyelerini demografik değişkenlere göre incelemiş ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik puanlarının orta seviyede olduğunu, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin toplam hizmet yılı, yaş ve medeni durum değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Demir ve Cömert' in (2019) Malatya ilinde ortaokullarda çalışan 232 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını belirlemeyi

amaçladığı araştırmanın sonucunda ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlerin sessizlik algılarının okul ortamı ve sessizliğin kaynağı alt boyutunda orta düzeyde; duygu, yönetici ve izolasyon alt boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğunu tespit ermiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin; toplam hizmet yılı, medeni durum, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında ele alınan demografik özelliklerden cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdemin örgütsel sessizlik düzeyine etkileri farklı araştırmalarda görülmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmaların farklı eğitim kademelerinde yapıldığı görülmüştür.

II.4.2. Öğretmen Özerklik Davranışları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde öğretmen özerkliği ile ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmalar aşağıda belirtilmiştir. İlgili yurt içi alanyazın incelenmesi sonucunda örgütsel sessizlik ile ilgili son 20 yılda araştırmaların arttığı görülmüştür. Özgüngör' ün (2003) araştırmasında kişilik özelliklerinden mükemmeliyetçiliğin ve öğretmenlerin özerk davranışları destekleyen tavırlarının öğrenciler üzerindeki akademik beklentilerini yordama gücü ile ilgili inceleme yapmış ve araştırmanın sonucunda öğrencilerin başarı düzeyleri ile öğretmenlerin özerklikleri ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde ilişki tespit etmiştir.

Güvenç (2011) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerini, özyeterlik algılarını ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin özerk davranış desteklerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca özerk davranış desteğinin hizmet yılına göre değişmediğini, mesleki öz yeterlik düzeylerinin pozitif olduğunu ve hizmet yılına

göre değiştiğini, özerk davranış desteğiyle mesleki öz yeterlik düzeyleri arasında olumlu yönde ve orta seviyede istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Öztürk' ün (2012) yaptığı nitel araştırmada 11 öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve tarih branşındaki öğretmenlerin özerklik alanlarını ve yıllık planlarını hazırlamalarındaki rollerini ele almış ve araştırmasının sonucuna göre ise tarih branşındaki öğretmenlerin yıllık planları oluşturma sürecindeki etkilerinin fazlasıyla sınırlı seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şakar (2013) yaptığı araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği algı düzeylerini incelemiş ve ortaöğretim kurumlarında görevli ingilizce branşındaki öğretmenlerin ortaokul kademesinde çalışan ingilizce öğretmenlerine oranla daha yüksek düzeyde özerk davranışa sahip olduklarını tespit etmiştir. İngilizce öğretmenlerinin özerklik algıları yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. İngilizce öğretmenlerinin hizmet yılları arttıkça gösterdikleri özerklik davranışları da artmaktadır. Yaş değişkeni ele alındığında ise en fazla özerklik davranışı gösteren ingilizce öğretmenlerinin 46 yaş ve üzerinde olanlar olduğu, en az özerklik davranışı gösteren ingilizce öğretmenlerinin ise 28-33 yaş grubunda olan öğretmenler olduğunu saptamıştır.

Karabacak (2014) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik algılarıyla öz yeterlik algıları arasında ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin en fazla öğretim özerkliği benimsediklerini ve uygulanabilir bulduklarını tespit etmiştir. Yaptığı araştırmasında öğretmenlerin özerklik davranışları ile cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine farklılaşmadığını ve öğretmenlerin özerklik davranışı seviyelerinin yükseldikçe öğretim stratejileri ile ilgili özyeterliklerinin arttığını tespit etmiştir.

Üzüm (2014) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özerklik davranışlarının yapısal ve bireysel boyutlarını farkındalık düzeyleri açısından incelemiştir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin özerklik davranışlarına ile farkındalık seviyeleri, psikolojik ve teknik olarak yüksek seviyede, politik olarak ise orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Yaptığı regresyon analizi sonuçlarına göre hizmet yılı, cinsiyet, eğitim durumu ve yaş değişkenleriyle öğretmen özerklik davranışları arasında istatistiksel anlamda düşük seviyede ilişki tespit etmiştir.

Ayral vd. (2014), araştırmasında öğretmen özerkliğiyle öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve özerk davranışlar kapsamında ele alınan dersleri belirleme, değerlendirme kriterlerinin ve derslerin müfredatlarının belirlenmesi, okutulacak ders kitaplarının hangi kriterlere göre seçileceği maddeleri ile devletlerin PISA sonuçları arasında olumlu yönde ve orta seviyede anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Yazıcı ve Akyol (2017) Muğla ilinde görev yapan 479 öğretmen katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada idarecilerin liderlik eylemleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi ele almış ve öğretmenlerin orta seviyenin üzerinde özerkliğe sahip olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin özerklik davranışları toplam puanlarıyla dönüşümcü liderlik puanları arasında ise olumlu yönelim ve düşük seviyede ilişki olduğunu saptamıştır.

Çolak ve Altınkurt' un (2017) yaptığı araştırmada öğretmen özerkliği ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin özerk davranışları toplamının orta seviyenin üzerinde ve öğretme süreci özerkliği davranışlarının en fazla sergilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) özerklikle iş doyumu arasında ilişkinin düzeylerini Muğla ilindeki ilk ve ortaöğretim kademelerinde çalışan 380 öğretmenin

katılımıyla incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen özerkliği tüm alt boyutları, öğretmenlerin iş doyumu seviyelerinin % 12'sini açıkladığını tespit etmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında ele alınan demografik özelliklerden cinsiyet, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdemin öğretmen özerkliği düzeyine etkileri farklı araştırmalarda görülmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmalarda bu araştırmanın demografik özelliklerinden medeni durum değişkeni ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkisi ile ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalarda öğretmen özerkliği çoğunlukla ilkokul düzeyinde, sınıf öğretmenlerine uygulandığı görülmüştür.

II.4.3. Örgütsel Sessizlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında örgütsel sessizlik ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilmiş olan araştırmalar yer almaktadır. İlgili alanyazında yirmibirinci yüzyılın başlarından itibaren örgütsel sessizlik ile ilgili araştırmalarda artış görülmüştür. Yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde örgütsel sessizliğe neden faktörler belirlenmiş, yöneticilerin tutumlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkileri incelenmiş, örgütsel bağlılık ve çalışan motivasyonları ile ilgili çalışmalar görülmüştür. Örgütsel sessizlik ile ilgili araştırmalara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

Morrison ve Milliken (2000), yaptıkları araştırmada örgüt üyelerinin örgüt içerisinde sessiz kalma nedenlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, örgüt yöneticilerinin, örgüt çalışanlarına karşı olumsuz dönüt vermeleri ve buna bağlı olarak örgüt çalışanlarının kendilerine olan güven duygusunun azalmasıyla birlikte, çalışanlarda başarama korkusu olduğu görülmüştür.

Pinder ve Harlos (2001), yaptıkları araştırma ile işgören sessizliği kavramını geliştirmiş ve davranışsal, duyuşsal ve bilişsel unsurların yanında kabullenici ve savunmacı sessizlik türlerini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca işgörenlerin neden sessiz kaldıklarını,

sessizliklerini nasıl kırdıklarını ve hangi örgütsel bağlamların işgören sessizliğini oluşturup güçlendirdiğini açıklayan bir model geliştirmişlerdir.

Panahia ve diğerleri (2012), akademisyenlerle yaptıkları araştırmada örgütsel sessizliği etkileyen faktörler ve örgütsel sessizliğin örgütsel katılımla ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda akademisyenlerin örgütsel katılımları ile sessizlik davranışları arasında yüksek düzeyde olumsuz yönde ilişki tespit etmiştir. Yöneticilerin tutumları ile çalışanların sessizlik davranışları arasında olumlu yönde ilişki görülmüştür.

Balas ve Timar' ın (2015) araştırmasına göre çalışanların yöneticilere duyduğu güven ile örgütsel sessizlikleri arasında güçlü aynı zamanda olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Bu sonuca göre, yöneticiye duyulan güven arttıkça, örgütsel sessizlik düzeyleri artacaktır. Örgütsel sessizliğin çok yüksek olması ya da çok düşük düzeyde olması yöneticiye duyulan güveni çok fazla etkilerken ses ve sessizlik arasında kalmanın yöneticiye güven duymayı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Khalid ve Ahmed' in (2016), yaptıkları araştırmada çalışanların örgütsel politikalar ve sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Örgüt politikaları ile çalışan sessizliği sebepleri arasında olumlu yönelimli istatistiksel düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Shaikh'ın (2018) yaptığı araştırmada akademisyenlerin sessiz kalma davranışlarının çalışan bağlılığı ve çalışanların motivasyonları üzerindeki etkilerini belirlemek istemişlerdir. Akademisyenlerin sessizlik düzeyleri ile örgüte bağlılıklarının istatistiki anlamda olumlu ve anlamlı düzeyde bir ilişki saptamışlar ve akademisyenlerin sessizlik davranışları arttıkça örgüte bağlılıklarının arttığı ve bunun sonucunda da motivasyon düzeylerinde motivasyon düzeylerinde azalmanın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tamjis ve Raju (2019) tarafından yapılan araştırmada, özel sektörde çalışanların kabullenici sessizlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık arasında negatif yönde, olumsuz sosyal sessizlik (prososyal sessizlik) ile olumlu yönde ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında ele alınan ana değişkenlerden örgütsel sessizliğin çoğunlukla üniversitelerde gerçekleştiği görülmüştür. Yurt dışı alanyazında örgütsel sessizlik, kavramsal temellere oturtulmaya çalışılmış, örgütsel sessizliğin nedenleri araştırılmış ve daha çok örgütsel sessizliğe neden olan yönetici tutum ve davranışlarının örgütlere etkisi üzerinde durulmuştur.

II.4.4. Öğretmen Özerklik Davranışları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında öğretmen özerkliği ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilmiş olan araştırmalar yer almaktadır. İlgili alanyazında doksanların ikinci yarısından itibaren öğretmen özerkliği ile ilgili araştırmalarda artış görülmüştür. Yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde öğretmen özerkliği davranışlarının mesleki özerklik, öğrenme özerkliği, öğretme özerkliği ve öğretmenlerin iletişim özerkliği konularının incelendiği, örgüt kültürünün, yönetici davranışlarının öğretmen özerkliğine etkilerinin incelendiği görülmüştür. Öğretmen özerkliği ile ilgili araştırmalara yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

Little (1995) yaptığı araştırmada öğrenme eğitimi, pedagojik diyalog ve öğretmenin rolü üzerine odaklanarak öğrenme özerkliğinin doğasını yansıtmış ve özerkliğin nasıl teşvik edilebileceğini irdelemiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrenme stratejileri ve öğrenci eğitiminin öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinde önemli bir destekleyici rol oynamasıyla birlikte, belirleyici faktörün her zaman pedagojik diyalogun doğası olduğu sonucuna varmıştır.

Friedman (1999) araştırmasında öğretmenlerin iş özerkliği duygusunu ölçmek için Öğretmenlerin Çalışma Özerkliği Ölçeğini geliştirmiştir. Araştırmacı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin mesleki özerklik algısı ile ilgili olduğunu söylediği dört boyuttan ve maddeden oluşan bir ölçek hazırlamıştır. Bu dört boyutu ise sınıf öğretimi, okulun işleyişi, çalışanların gelişimi ve müfredat geliştirme olarak açıklamıştır. Devam eden yıllarda ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini inceleyen araştırmalar yapılmıştır.

Anderson' un (1987) yaptığı çalışmada özerkliğin öğretmenlere otomatik olarak aktarılmaması gerektiğini ve öğretmenler tarafından kazanılmasının gerekliliğine vurgu yaparak öğretmen yetiştirme süreçlerine ve öğretmenin rolüne daha çok önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Webb (2002) yaptığı araştırmasında ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin özerkliklerini kullanma konusundaki gerekçelerini incelemiş ve öğretmenlerin öğrenci başarısını arttırmak için zorunlu müfredat ve değerlendirme politikalarını değiştirdikleri, bunun için de özerklik davranışları sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Pearson ve Moomaw' ın (2005) araştırmasında öğretmen özerkliği ile iş stresi, iş doyumu ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve müfredat özerkliği arttıkça iş stresinde azalma olduğu, müfredat özerkliği ve iş doyumu arasında ise istatistiksel olarak zayıf bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

LaCoe (2006), yaptığı araştırmada bir örgüt olarak okul idarecilerinin sorumluluklarının ve yapılan merkezi sınavların öğretmen özerkliği algısı üstündeki etkisini incelemiş ve merkezi sınav baskısının öğretmenlerin özerklik düzeyini etkilemediğini tespit etmiştir.

Wilches' in (2007) yaptığı araştırmada, literatür taraması yapmış ve öğretmen özerkliği hakkında yapılan kuramsal araştırmaları incelemiş ve profesyonellik, öğretmen özerkliği ve motivasyon kavramlarını ele alarak aralarındaki farkları ortaya koymuştur.

Ingersoll (2007), yaptığı araştırmasında öğretmenlik mesleğinde yetki ve sorumluluk arasında dengesizlik olduğunu ifade etmiş ve hem öğretmenlerin öğrencilerin yetişmesi için kendilerine olan güveni tespit etmiş hem de bu görevlerindeki görevlerinde ki önemli konularda karar verebilmelerinde kendilerinin görüşlerine yer verilmediğini belirtmiştir.

Garvin'in (2007) araştırmasında, okulların sahip oldukları kültürel özellikler ile okulların örgüt yapılarının öğretmenlerin özerklik davranışlarına etkilerini incelemiş ve öğretmenlerin yüksek özerklik seviyesinde davranışlar gösterdiği, ekip ile çalışma, mesleki gelişim ve idarecilerin etkisi gibi okulun kültürel özelliklerinin öğretmen özerklik davranışları üzerinde her hangi bir etkiye neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eurydice' in (2008) araştırmasında, öğretmen özerkliği ve sorumluluğu seviyelerini incelemiş ve okul ve öğretmenlerin, eğitim sisteminin işleyişinde genel yapısal özelliklerini belirleyen önemli kararlarda özgürce eylemde bulunamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Lakin okul ve öğretmenlerin, eğitim ortamı içerisinde günlük eğitimsel girdilerde çok daha fazla özerk davranış sergilediklerini tespit etmiştir.

Skinner (2008) özerk davranışlar, iş doyumu ve çalışma koşulları bakımından devlet ve özel okulları karşılaştırdığı araştırmasında, özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerinden daha fazla özerk davranışlara, iş doyumuna ve çalışma şartlarına sahip oldukları sonucunu tespit etmiştir.

Forster ve D'Andrea (2009), yaptığı araştırmasında devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin öğretim konusundaki görüşlerini incelemiş ve devlet okulu öğretmenlerinin

, değerlendirme yöntemleri, öğretim teknikleri, öğretilecek beceriler, ders kitabı, içerik ve öğretim materyalleri ile ilgili olarak özel okul öğretmenlerine nazaran daha düşük özerklik davranışlarına sahip olduklarını ve devlet okulu öğretmenlerinin, dersleri esnasında orta seviyede özerk davranışına sahip iken, özel okul öğretmenleri yüksek seviyede özerklik davranışına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında ele alınan ana değişkenlerden öğretmen özerkliğinin ortaöğretim kademelerinde incelenmesine rastlanmamıştır. Yurt dışı alanyazında öğretmen özerkliği, kavramsal temellere oturtulmaya çalışılmış, öğretmen özerkliğinin iletişim, yeterlilik, öğrenme ve öğretme ortamları gibi nedenleri araştırılmış ve öğretmen özerkliğine neden olan örgüt kültürü ve yönetici davranışlarının özerkliğe etkisi üzerinde durulmuştur.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemi, araştırmada faydalanılmış veri toplama araçları ve araştırmada elde edilen verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmektedir.

III.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacı ile ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla bilgilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalar tarama araştırmalarıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Diğer yandan tarama modelinde, geçmişte var olan ya da halen varlığını sürdüren bir olguyu var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2006). Benzer şekilde betimsel yöntemler, araştırılmak istenen problemin sahip olduğu durumu ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır. Bu yöntemlerin en temel özelliği, mevcut durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

III.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Konya ili Meram İlçesinde bulunan tüm resmi örgün ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi; Konya ili Meram İlçesinde bulunan 74 ortaöğretim kurumunda görev yapan toplam 1853 öğretmenden, tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiş 506 öğretmenden oluşmuştur. Örneklem grubuna ait demografik özellikleri Tablo 3.1.' de verilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem grubunun demografik özellikleri

	N	%
Cinsiyet		
Erkek	258	50.9
Kadın	248	49.1
Medeni Durum		
Evli	408	80.6
Bekar	98	19.4
Eğitim Durumu		
Lisans	365	72.1
Lisans üstü	141	37.9
Mesleki Kıdem		
1-10 yıl	174	34.3
11-20 yıl	260	51.3
21 yıl ve üstü	72	14.4
Branş		
Kültür Dersleri	324	64.0
Meslek Dersleri	182	36.0
Toplam	506 *	100 *

* Her bir değişken için toplam değerler

Tablo 3.1.' de araştırmaya dahil olan öğretmenlerin 258' i (%50.9) erkek, 248' i (%49.1) ise kadındır. Öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında 408' i (%80.6) evli, 98' i (%19.4) ise bekardır. Öğretmenlerin eğitim durumlarında 365' i (%72.1) lisans, 141' i (37.9) ise lisansüstü mezuniyete sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında; 174' ünün (%34.3) meslekte 1-10 yıl arasında olduğu, 260'ının (%51.3) 11-20 yıl arasında olduğu ve 72' sinin (%14.4) de 21 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip olduğu

görülmektedir. Araştırmaya katılanların, 324’ ü (%64.0) kültür dersleri, 182’ si (%36.0) meslek dersleri öğretmenidir.

III.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini içeren “kişisel bilgi formu”, ikinci bölümde araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının belirlenmesi amacıyla Kahveci ve Demirtaş (2010) tarafından geliştirilen öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği (ÖSÖ) ve öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Çolak (2016) tarafından geliştirilen öğretmen özerkliği ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır.

III.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, mesleki kıdemi ve branşları ile ilgili beş soru bulunmaktadır (bkz. Ek-1).

III.3.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısını belirlemek için kullanılan “Örgütsel Sessizlik Ölçeği”, Kahveci ve Demirtaş (2013) ’ın geliştirmiş olduğu bir ölçektir (bkz. Ek-2). Örgütsel Sessizlik Ölçeği, 18 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara bakıldığında, “Okul Ortamı*”* alt boyutu dört maddeden (1,2,3,4), “Duygu” alt boyutu üç maddeden (5,6,7), “Sessizliğin Kaynağı*”* alt boyutu beş maddeden (8,9,10,11,12). “Yönetici” alt boyutu 3 maddeden (13,14,15) ve “İzolasyon” alt boyutu da 3 maddeden (16,17,18) oluşmaktadır (Kahveci ve Demirtaş, 2013).

Toplam beş boyut ve 18 maddeden oluşan örgütsel sessizlik ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach- Alfa iç tutarlılık katsayı değerleri Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2. ***Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve İlgili Maddeler***

Alt Boyutlar	İlgili Maddeler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Okul Ortamı	1,2,3,4	4	.74
Duygu	5,6,7	3	.81
Sessizliğin Kaynağı	8,9,10,11,12	5	.80
Yönetici	13,14,15	3	.79
İzolasyon	16,17,18	3	.80
Ölçeğin Geneli		18	.89

Beş alt boyuttan oluşan örgütsel sessizlik ölçeği, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını ölçmek için "1=Hiç Katılmıyorum (1.00-1-80), 2= Katılmıyorum (1.81-2.60),3=Orta Düzeyde Katılıyorum (2.61-3.40), 4=Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5=Tamamen Katılıyorum (4.21-5.00)" şeklinde beşli likert biçiminde derecelendirilmiştir. Araştırmada örneklem uygunluğunu belirlemek amacıyla öncelikle verilerin Kaiser Mayer Olkin (KMO) değeri ve Bartlett testi sonuçlarına bakılmıştır.

Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından ölçeğin KMO .876 Barlett Testi $\chi 2$=625.203 (P<.000, Ss=435) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer faktör analizi için geçerli ölçüt olan 0.60'dan büyüktür (Büyüköztürk, 2008). Ayrıca Ki-Kare değeri: 625.203; df: 435 ve p: .000 anlamlı düzeydedir. Bu sonuçlar örneklem üzerinde faktör analizi yapmak için yeterli ölçütlerin sağlandığını göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin beş alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçeği oluşturan maddelerin madde yükü .48 ile .78 arasında değişmektedir. Bu aşamada maddelerin .35'in altında değer almamasından dolayı ölçekten çıkan madde olmamıştır. Bunun yanında ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %57.16'dır. Araştırmada toplanan verilerle yapılan analiz sonucunda, ölçeğin geneli ve ölçeği oluşturan beş alt boyutun yüksek derece iç tutarlılığa sahip olduğu ve aynı zamanda ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilmektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2013).

Kahveci ve Demirtaş (2013)'ın yapmış olduğu örgütsel sessizlik ölçeğinin güvenirlik analizini ölçmeye yönelik Cronbach Alpha katsayısı, .89 olarak bulurken; ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında "Okul Ortamı, "Duygu", "Sessizliğin Kaynağı", "Yönetici" ve "İzolasyon" alt boyutlarının güvenirlik katsayılarını sırasıyla .74, .81, .80, .79 ve .80 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ise, ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .89 olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında "Okul Ortamı", "Duygu", "Sessizliğin Kaynağı", "Yönetici" ve "İzolasyon" alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .62, .73, .73, .79 ve .83 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Konya ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 506 öğretmenden oluşan örneklem grubunun ölçek uygunluğunu tespit etmek amacıyla KMO değeri ve Bartlett testi sonuçlarına bakılmıştır. KMO değeri .812 ve Barlett Testi $\chi 2=4236.832$ ($p<.000$, Ss=153) olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeği geliştiren Kahveci ve Demirtaş' ın (2013) verileri ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar faktör analizi için yeterli düzeyde olduğundan AFA yapılmış ve ölçeğin beş alt boyuttan oluştuğu, ölçeği oluşturan maddelerin madde yükünün .45 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Bunun yanı sıra ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %63.115'dir. Araştırmada toplanan verilerle yapılan analiz sonucunda, ölçeğin geneli ve ölçeği oluşturan beş alt boyutun yüksek derece iç tutarlılığa sahip olduğu ve aynı zamanda ölçeğin yeterli düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu görülmüş ve elde edilen verilerin Kahveci ve Demirtaş' ın (2013) verileriyle örtüştüğü tespit edilmiştir.

III.3.3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarını tespit edebilmek amacıyla Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır (bkz. Ek-3). Ölçekte 17 madde yer almaktadır ve katılımcıların maddelere ilişkin katılım düzeylerini belirlemek için (1.kesinlikle katılmıyorum, 2.katılmıyorum, 3.orta

derecede katılıyorum, 4.katılıyorum, 5.kesinlikle katılıyorum) şeklinde 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; öğretme süreci özerkliği (madde 1, 3, 4, 9, 10, 11), öğretim programı özerkliği (madde 2, 5, 6, 7, 8), mesleki gelişim özerkliği (madde 12, 13, 14) ve mesleki iletişim özerkliği (madde 15, 16, 17) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler üzerinde Çolak (2016) tarafından Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve yapı geçerliliğini doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde ise madde-toplam puan korelasyonları, alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları ve Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayılarından yararlanılmıştır. Ölçekte yapılan AFA sonucunda dört boyutun birlikte açıkladığı varyans oranı %63.84 bulunmuştur. Toplam varyansın %19.06'ını öğretme süreci özerkliği, %16.87'sini öğretim programı özerkliği, %14.31'ini mesleki gelişim özerkliği ve %13.57'sini mesleki iletişim özerkliği açıklamaktadır. DFA sonuçlarına göre x^2/sd oranı 2.23 ($x^2/sd=252.55/113$) bulunmuştur. Bu oran mükemmel uyumun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda tüm maddelerin alt ve üst %27'lik grupları arasındaki fark $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Çolak, 2016). Toplam dört boyut ve 17 maddeden oluşan öğretmen özerklik ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach- Alfa iç tutarlılık katsayı değerleri Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3. ***Öğretmen Özerklik Ölçeği Alt Boyutları ve İlgili Maddeler***

Alt Boyutlar	**İlgili Maddeler**	**Madde Sayısı**	**Cronbach Alpha**
Öğretme Süreci Özerkliği	1, 3, 4, 9, 10,11	6	.75
Öğretim Programı Özerkliği	2, 5, 6, 7, 8	5	.77
Mesleki Gelişim Özerkliği	12, 13, 14	3	.73
Mesleki İletişim Özerkliği	15, 16, 17	3	.76
Ölçeğin Geneli		17	.85

Tablo 3.3.' te görüldüğü gibi öğretmen özerkliği ölçeğinin güvenirlik çalışmaları Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayıları (α) incelenmiş ve öğretme süreci özerkliği faktörü için .75, öğretim programı özerkliği faktörü için .77, mesleki gelişim özerkliği faktörü için .73, mesleki iletişim özerkliği faktörü için .74 ve ölçeğin tümü için .85 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Çolak, 2016).

Araştırmaya katılan 506 öğretmenden oluşan örneklem grubunun ölçek uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO değeri ve Bartlett testi sonuçlarına bakılmıştır. KMO değeri .81 ve Barlett Testi $\chi 2=6159.497$ ($p<.000$, Ss=136) olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeği geliştiren Çolak' ın (2016) verileri ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar faktör analizi için yeterli düzeyde olduğundan AFA yapılmış ve ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu, ölçeği oluşturan maddelerin madde yükünün .46 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür. Bunun yanında ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı %73.596'dır. Araştırmada toplanan verilerle yapılan analiz sonucunda, toplam varyansın %24.78' ini öğretme süreci özerkliği, %17.05'ini öğretim programı özerkliği, %14.90' ını mesleki gelişim özerkliği ve %13.63' ünü mesleki iletişim özerkliği açıkladığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen özerklik ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach- Alfa iç tutarlılık katsayı değerleri; öğretme süreci özerkliği faktörü için .85, öğretim programı özerkliği faktörü için .81, mesleki gelişim özerkliği faktörü için .82, mesleki iletişim özerkliği faktörü için .80 ve ölçeğin tümü için .92 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır ve ölçeği hazırlayan Çolak' ın (2016) verileriyle örtüşmektedir.

III.3.4.Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan anketlerin Konya ilinin Meram ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında uygulanabilmesi için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-4). 525 anket, belirlenen örneklem grubu içindeki okullardaki öğretmenlere

elden ulaştırılmıştır. Ancak daha sonra gözden geçirilen anketlerde 19 anketin yönerge kurallarına uygun olarak doldurulmadığı tespit edildiğinden bu anketler örneklemden çıkarılmış ve 506 anket değerlendirmeye alınmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ve “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” öğretmenlere dağıtılmıştır. Uygulama öncesi araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi toplama araçlarını cevaplandırırken içten olmalarını sağlamak amacıyla araştırmanın önemi anlatılmıştır. Öğretmenlerden anketleri cevaplamaya başlamadan önce anketlerin üzerindeki ilgili açıklamaları okumaları istenmiştir. Veri toplama 23 Aralık 2020-15 Ocak 2021 tarihleri arasında yapılmıştır.

III.3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının uygun şekilde doldurulması durumu araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiştir. Verilerin analizleri için Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programının 22.0 sürümü kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermemelerine ve değişkenlere göre uygun olan testler (parametrik t-testi, nonparametrik t-testi) seçilmiştir. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. "Çoğu durumda karşılaştırma yapılırken, bir dağılımın simetrisinin çarpıklık ölçüsünün normal bir dağılıma sahip olup olmamasına göre yapılır. -1 ile +1 aralığının dışında kalan çarpıklık değerleri, büyük ölçüde çarpık bir dağılımı gösterir (Hair vd, 2013).

Tablo 3.4. ***Verilerin Normallik Analizi***

Değişkenler		Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Yönetici	-.11	.08
	Sessizlğin Kaynağı	-.36	.16
	Duygu	-.37	.17
	Okul Ortamı	-.25	-.20
	İzolasyon	-.78	.59
	Geneli	-.52	.11
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	Öğretme Süreci Özerkliği	-.74	.55
	Öğretim Programı Özerkliği	-.28	-.21
	Mesleki Gelişim Özerkliği	-.34	-.76
	Mesleki İletişim Özerkliği	-.22	-.63

Geneli	-.20	-.48

Tablo 3.4.' te görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer aldığı ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bağımsız iki grup ortalamasını karşılaştırmak için t-testi, ikiden fazla grup ortalamasını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), örgütsel sessizlik düzeyleri ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon analizi ve örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin yordayıcılığını belirlemek için basit çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

IV.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, verilerin analizinden elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla sunulmuştur.

IV.1.Bazı Demografik Özelliklerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

IV.1.1.Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel sessizlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.1.' de verilmiştir.

Tablo 4.1.: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	SS	t	p
İzolasyon	Erkek	258	10.37	2.52	2.98	.00
	Kadın	248	11.00	2.18		
Yönetici	Erkek	258	10.36	2,28	.27	.78
	Kadın	248	10.41	2.24		

Sessizliğin Kaynağı	Erkek Kadın	258 248	15.70 15.81	3.21 2.90	.41	.67
Duygu	Erkek Kadın	258 248	11.10 11.31	2.01 2.15	1.13	.25
Okul Ortamı	Erkek Kadın	258 248	13.81 14.09	2.57 2.54	1.24	.21
TOPLAM	Erkek Kadın	258 248	61.36 62.65	9.37 8.72	1.59	.11

p<.05

Tablo 4.1. incelendiğinde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi izolasyon alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(385)}$=2.98; p<.05). Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri diğer alt boyutlarında yönetici ($t_{(385)}$=.27; p>.05), sessizliğin kaynağı ($t_{(385)}$=.41; p>.05), duygu ($t_{(385)}$=1.13; p>.05) ve okul ortamı ($t_{(385)}$=1.24; p>.05) ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Buna göre; ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri izolasyon alt boyutunda cinsiyetin ayırt edici bir özellik olduğu ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X}$=11.00) erkek öğretmenlere ($\bar{X}$=10.37) göre daha fazla örgüt içerisinde dışlanma endişesi taşıdıkları, güvende olmama duygusuna sahip oldukları ve sorun çıkarıcı, şikayetçi görünmek istemedikleri söylenebilir.

IV.1.2.Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına göre örgütsel sessizlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.2.' de verilmiştir.

Tablo 4.2.: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	p
İzolasyon	Evli	408	10.86	2.32	3.40	

	Bekar	98	9.95	2.50		.00
Yönetici	Evli	408	10.43	2.30	.86	.39
	Bekar	98	10.21	2.08		
Sessizliğin Kaynağı	Evli	408	15.86	3.26	1.58	.11
	Bekar	98	15.31	1.97		
Duygu	Evli	408	11.47	1.92	6.15	.00
	Bekar	98	10.08	2.34		
Okul Ortamı	Evli	408	14.27	2.55	5.97	.00
	Bekar	98	12.61	2.11		
TOPLAM	Evli	408	62.91	9.29	4.72	.00
	Bekar	98	58.18	6.93		

p<.05

Tablo 4.2. incelendiğinde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(385)}$=4.72; p<.05). Alt boyutlara bakıldığında; yönetici ($t_{(385)}$=.76; p>.05) ve sessizliğin kaynağı ($t_{(385)}$=1.58; p>.05) alt boyutlarının anlamlı farklılık göstermediği, izolasyon ($t_{(385)}$=3.40; p<.05), duygu ($t_{(385)}$=1.76; p<.05) ve okul ortamı ($t_{(385)}$=5.97; p<.05) alt boyutlarının medeni durum ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bulgular göz önüne alındığında; ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinde medeni durumun ayırt edici bir özellik olduğu ve evli olan öğretmenlerin ($\bar{X}$=62.91), bekar olan öğretmenlere ($\bar{X}$=58.18) göre örgütsel sessizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

IV.1.3.Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel sessizlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.3.' te verilmiştir.

Tablo 4.3.: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p

İzolasyon	Lisans Lisans üstü	365 141	10.75 10.52	2.57 1.79	.95	.34
Yönetici	Lisans Lisans üstü	365 141	10.59 9.87	2.27 2.18	3.23	.00
Sessizliğin Kaynağı	Lisans Lisans üstü	365 141	15.76 15.74	3.05 3.11	.05	.95
Duygu	Lisans Lisans üstü	365 141	11.18 11.27	2.12 2.00	.46	.64
Okul Ortamı	Lisans Lisans üstü	365 141	14.31 13.01	2.49 2.48	5.26	.00
TOPLAM	Lisans Lisans üstü	365 141	62.60 60.43	9.30 8.29	2.42	.01

p<.05

Tablo 4.3. incelendiğinde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(385)}$=2.42;p<.05). Alt boyutlara bakıldığında; ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin, izolasyon ($t_{(385)}$=.95; p>.05), sessizliğin kaynağı ($t_{(385)}$=.56; p>.05) ve duygu ($t_{(385)}$=.46; p>.05) örgütsel sessizlik düzeyi alt boyutlarının, eğitim durumları arasında anlamlı farklılık göstermediği, yönetici ($t_{(385)}$=3.23; p<.05) ve okul ortamı ($t_{(385)}$=5.26; p<.05) örgütsel sessizlik düzeyi alt boyutlarının ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin eğitim durumu ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Bulgular göz önüne alındığında; ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinde eğitim durumunun ayırt edici bir özellik olduğu ve lisans mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X}$=62.60), lisansüstü mezunu olan öğretmenlere ($\bar{X}$=60.43) göre örgütsel sessizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeyinin düştüğü görülmektedir.

IV.1.4.Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel sessizlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4.' te verilmiştir.

Tablo 4.4.: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Branş	N	X̄	SS	t	p
İzolasyon	Kültür Dersleri	324	10.75	2.23	.90	.36
	Meslek Dersleri	182	10.56	2.63		
Yönetici	Kültür Dersleri	324	10.27	2.22	1.50	.13
	Meslek Dersleri	182	10.59	2.32		
Sessizliğin Kaynağı	Kültür Dersleri	324	15.76	3.18	.11	.91
	Meslek Dersleri	182	15.73	2.85		
Duygu	Kültür Dersleri	324	11.45	1.70	3.67	.00
	Meslek Dersleri	182	10.75	2.57		
Okul Ortamı	Kültür Dersleri	324	14.00	2.45	.59	.55
	Meslek Dersleri	182	13.86	2.73		
TOPLAM	Kültür Dersleri	324	62.28	8.41	.90	.36
	Meslek Dersleri	182	61.51	10.15		

$p<.05$

Tablo 4.4. incelendiğinde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile branşları arasında; duygu ($t_{(385)}$=3.67; $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği, toplam ve diğer alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Bulgular göz önüne alındığında; ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinde branşların *duygu* alt boyutunda ayırt edici bir özellik olduğu ve kültür dersleri öğretmenlerinin (X̄=11.45), meslek dersi öğretmenlerine (X̄=10.75) göre örgütsel sessizlik düzeylerinin istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

IV.1.5.Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeyleri

Araştırmaya katılan ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5.: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	N	X̄	Ss	F	p	Anlamlı Fark
İZOLASYON	1 – 10 (A)	174	10.51	2.41	4.72	.00	B-C
	11 – 20 (B)	260	10.97	2.20			
	21 ve üstü (C)	72	10.08	2.76			
YÖNETİCİ	1 – 10 (A)	174	10.85	2.45	13.82	.00	A-C, B-C
	11 – 20 (B)	260	10.40	2.09			
	21 ve üstü (C)	72	9.22	1.98			
SESSİZLİĞİN KAYNAĞI	1 – 10 (A)	174	15.54	2.88	13.87	.00	A-B, A-C, B-C
	11 – 20 (B)	260	16.31	2.98			
	21 ve üstü (C)	72	14.26	3.25			
DUYGU	1 – 10 (A)	174	10.82	1.99	4.54	.01	A-B
	11 – 20 (B)	260	11.38	2.05			
	21 ve üstü (C)	72	11.50	2.31			
OKUL ORTAMI	1 – 10 (A)	174	13.50	2.85	8.60	.00	A-B,B-C
	11 – 20 (B)	260	14.40	2.45			
	21 ve üstü (C)	72	13.41	1.88			
TOPLAM	1 – 10 (A)	174	61.23	8.77	9.78	.00	A-B, B-C
	11 – 20 (B)	260	63.47	8.75			
	21 ve üstü (C)	72	58.48	9.86			

$p<.05$

Tablo 4.5.' e göre, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin kıdemleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında ($F_{(2\text{-}384)}= 9.78$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık

olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında; izolasyon ($F_{(2-384)}$=4.72, p<.05), yönetici ($F_{(2-384)}$=13.82, p<.05), sessizliğin kaynağı ($F_{(2-384)}$=13.87, p<.05), duygu ($F_{(2-384)}$= 4.54, p<.05) ve okul ortamı ($F_{(2-384)}$= 8.60, p<.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5.'te de görüldüğü gibi, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *toplam* puan ortalamaları $\bar{X}$=61.23, 11-20 yıl olanların $\bar{X}$=63.47 ve 21 ve üstü olanların ise $\bar{X}$=48.48' dir. Yapılan homojenlik testi sonucunda grup varyanslarının eşit olduğu yani homojen dağılımın sağlandığı tespit edilmiştir. Grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığında, gruplardaki örneklem sayıları arasında fark varsa daha sağlam olarak görülen Scheffe testi uygulanabilir (Field, 2009). Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu tespit etmek için yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre**;** kıdemi 1-10 ($\bar{X}$=61.23) yıl arasında olan öğretmenlerle 11-20 ($\bar{X}$=63.47) yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi puanları ortalamasından ve kıdemi 11-20 ($\bar{X}$=63.47) yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü ($\bar{X}$=48.48) olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre; meslekteki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin, örgütsel sessizlik düzeyi *toplam* puan ortalamaları, kıdemi 1-10 yıl ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi toplam puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguya göre, meslekteki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin, kıdemi 1-10 yıl ve 21 yıl üstü olan öğretmenlere göre örgütlerinde örgütsel sessizlik düzeyleri daha fazla olup, daha fazla sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 4.5.'te alt boyutlara bakıldığında, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *izolasyon* alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$=10.51, 11-20 yıl olanların $\bar{X}$=10.97 ve 21 ve üstü olanların ise $\bar{X}$=10.08' dir. Farkın hangi kıdem

grupları arasında olduğunu tespit etmek için yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre**;** mesleki kıdemi 11-20 ($\bar{X}$=10.97) yıl arasında olan öğretmenlerle 21 ve üstü yıl ($\bar{X}$=10.08) olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *izolasyon* alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(2-384)}$=4.72, p<.05). Bu sonuca göre, meslekteki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *izolasyon* alt boyutu puan ortalamaları, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi izolasyon alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguya göre, meslekteki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin, diğer gruplara göre örgütlerinde, fikirlerini, düşüncelerini dile getirdiklerinde diğer kıdem gruplarına göre daha fazla dışlanma endişesi taşıdıkları, daha fazla güvende olmama duygusuna sahip oldukları ve daha fazla sorun çıkarıcı, şikayetçi görünmek istemedikleri belirlenmiştir.

Yönetici alt boyutuna bakıldığında, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *yönetici* alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$=10.85, 11-20 yıl olanların $\bar{X}$=10.40 ve 21 ve üstü olanların ise $\bar{X}$=9.22' dir. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu tespit etmek için yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre; kıdemi 21 yıl ve üstü ($\bar{X}$=9.22) olan öğretmenlerle, mesleki kıdemi 11-20 ($\bar{X}$=10.40) yıl olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında örgütsel sessizlik düzeyi *izolasyon* alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($F_{(2-384)}$=13.82, p<.05).

Bu sonuca göre, meslekteki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *yönetici* alt boyutu puan ortalamaları, kıdemi 11 ve üstü yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *yönetici* alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulguya göre, meslekteki kıdemi az olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre örgütlerinde yöneticileri ile olan etkileşimlerinde daha

fazla sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bunun nedenleri arasında; yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerini almaya açık olmamaları, yöneticilerin performanslarının düşük olması sonucu öğretmenlerin sorunlarını dile getirmemeleri ve öğretmenlerin yöneticilerine güven duymamaları gösterilebilir.

Sessizliğin Kaynağı alt boyutuna bakıldığında, mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *sessizliğin kaynağı* alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$=15.54, 11-20 yıl olanların $\bar{X}$=16.31 ve 21 yıl ve üstü olanların ise $\bar{X}$=14.26' dır. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre**;** kıdemi 21 yıl ve üstü ($\bar{X}$=14.26) olan öğretmenlerle, mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında örgütsel sessizlik düzeyi *sessizliğin kaynağı* alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($F_{(2-384)}$=13.87, p<.05). Ayrıca mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenler arasında da anlamlı düzeyde farklılık vardır.

Bu sonuca göre, meslekteki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *sessizliğin kaynağı* alt boyutu puan ortalaması, kıdemi 1-10 yıl ve 21 ve üstü yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik örgütsel sessizlik düzeyi *sessizliğin kaynağı* alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguya göre, meslekteki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin, kıdemi 1-10 yıl ve 21 ve üstü yıl olanlara göre okullarında daha fazla sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Duygu alt boyutuna bakıldığında mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *duygu* alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$=10.82, 11-20 yıl arası olanların $\bar{X}$=11.38 ve 21 yıl ve üstü olanların ise $\bar{X}$=11.50' dir. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre**;**

kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}$=10.82) arası olan öğretmenlerle, mesleki kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}$=11.38) arası olan öğretmenler arasında örgütsel sessizlik düzeyi duygu alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($F_{(2-384)}$= 4.54, p<.05). Bu sonuca göre, meslekteki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *duygu* alt boyutu puan ortalaması, kıdemi 1-10 yıl örgütsel sessizlik düzeyi *duygu* alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguya göre, meslekteki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin, kıdemi 1-10 yıl arası olanlara göre örgütlerinde daha fazla sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Okul ortamı alt boyutunda ise mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *okul ortamı* alt boyutu puan ortalamaları $\bar{X}$=13.50, 11-20 yıl arası olanların $\bar{X}$=14.40 ve 21 yıl ve üstü olanların ise $\bar{X}$=13.41' dir. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; kıdemi 1-10 yıl ($\bar{X}$=13.50) arası olan öğretmenlerle, mesleki kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}$=14.40) arası olan öğretmenler arasında ve mesleki kıdemi 11-20 yıl ($\bar{X}$=14.40) arası olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü ($\bar{X}$=13.41) olan öğretmenler arasında örgütsel sessizlik düzeyi *okul ortamı* alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($F_{(2-384)}$= 8.60, p<.05). Bu sonuca göre, meslekteki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi *okul ortamı* alt boyutu puan ortalaması, mesleki kıdemi 1-10 yıl ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerden örgütsel sessizlik düzeyi *okul ortamı* alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguya göre, meslekteki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre örgütlerinde daha fazla sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin kıdemleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri tüm alt boyutları arasında

istatistiksel düzeyde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Örgütsel sessizlik ve mesleki kıdem arasındaki farklara bakıldığında, örgütsel sessizlik düzeyinin; yönetici alt boyutunda kıdemi en az olanlarda, duygu alt boyutunda kıdemi en yüksek olanlarda ve diğer boyutlarda mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olanlarda daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

IV.2.Bazı Demografik Özelliklerin Özerklik Davranışı Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

IV.2.1.Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Özerklik Davranışı Düzeyleri

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin cinsiyete göre özerklik davranışı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6.: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X̄	SS	t	P
Öğretme Süreci Özerkliği	Erkek Kadın	258 248	21.29 20.97	4.95 6.03	.66	.50
Öğretim Programı Özerkliği	Erkek Kadın	258 248	16.76 16.22	4.38 4.81	1.31	.19
Mesleki Gelişim Özerkliği	Erkek Kadın	258 248	10.05 9.74	3.47 3.21	1.06	.28
Mesleki İletişim Özerkliği	Erkek Kadın	258 248	10.01 9.12	3.14 2.64	3.42	.00
TOPLAM	Erkek Kadın	258 248	58.13 56.06	13.65 13.89	1.68	.09

p<.05

Tablo 4.6. incelendiğinde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları mesleki iletişim özerkliği alt boyutu ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(385)}$=3.42; p<.05).

Bulgular göz önüne alındığında; ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları *mesleki iletişim özerkliği* alt boyutunda cinsiyetin ayırt edici bir özellik olduğu ve erkeklerin ($\bar{X}$=10.01), kadınlara ($\bar{X}$=9,12) göre mesleki iletişim özerkliği davranışlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

IV.2.2.Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Özerklik Davranışı Düzeyleri

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin medeni durumlarına göre özerklik davranışı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7.: Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Medeni durum	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Evli Bekar	408 98	20.73 22,82	5.70 4.24	3.41	.00
Öğretim Programı Özerkliği	Evli Bekar	408 98	15.98 18.66	4.86 2.31	5.30	.00
Mesleki Gelişim Özerkliği	Evli Bekar	408 98	9.66 10.89	3.53 2.18	3.30	.00
Mesleki İletişim Özerkliği	Evli Bekar	408 98	9.36 10.45	3.06 2.13	3.34	.00
TOPLAM	Evli Bekar	408 98	55.74 62.84	14.36 9.15	4.66	.00

p<.05

Tablo 4.7. incelendiğinde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(385)}$=4.66; p<.05). Alt boyutlara bakıldığında ise; öğretme süreci özerkliği ($t_{(385)}$=3.41; p<.05), öğretim programı özerkliği ($t_{(385)}$=5.30; p<.05), mesleki gelişim özerkliği

($t_{(385)}$=3.30; p<.05) ve mesleki iletişim özerkliği ($t_{(385)}$=3.34; p<.05) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bulgular göz önüne alındığında; ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışlarında medeni durumun ayırt edici bir özellik olduğu ve bekar öğretmenlerin ($\bar{X}$=55.74), evli öğretmenlere ($\bar{X}$=62.84) göre özerklik davranışlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

IV.2.3.Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Özerklik Davranışı Düzeyleri

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre özerklik davranışı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8.: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Eğitim durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Lisans	365	21.27	5.45	.87	.38
	Lisans üstü	141	20.79	5.63		
Öğretim Programı Özerkliği	Lisans	365	16.35	4.72	1.20	.22
	Lisans üstü	141	16.90	4.27		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Lisans	365	9.72	3.28	1.88	.06
	Lisans üstü	141	10.35	3.50		
Mesleki İletişim Özerkliği	Lisans	365	9.68	2.92	1.36	.17
	Lisans üstü	141	9.29	2.96		
TOPLAM	Lisans	365	57.03	14.07	.22	.82
	Lisans üstü	141	57.34	13.10		

p<.05

Tablo 4.8. incelendiğinde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(385)}$=.22; p>.05).

Bulgular göz önüne alındığında; ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin medeni durumları ile öğretmen özerkliği davranışları arasında lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ($\bar{X}$=57.34), lisans mezunu olan öğretmenlerden ($\bar{X}$=57.03) özerklik davranış puan ortalamaları daha yüksek olmasına karşın eğitim durumu ile özerklik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur.

IV.2.4.Öğretmenlerin Branşlarına Göre Özerklik Davranış Düzeyleri

Araştırmaya katılan ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları düzeylerinin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.9.' da verilmiştir.

Tablo 4.9.: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Branş	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Kültür Dersleri	324	21.55	5.42	2.30	.02
	Meslek Dersleri	182	20.39	5.59		
Öğretim Programı Özerkliği	Kültür Dersleri	324	16.85	4.80	2.27	.02
	Meslek Dersleri	182	15.88	4.16		
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kültür Dersleri	324	10.18	3.42	2.56	.01
	Meslek Dersleri	182	9.39	3.16		
Mesleki İletişim Özerkliği	Kültür Dersleri	324	9.71	2.81	1.38	.16
	Meslek Dersleri	182	9.33	3.13		
TOPLAM	Kültür Dersleri	324	58.31	13.78	2.60	.01
	Meslek Dersleri	182	55.00	13.59		

p<.05

Tablo 4.9. incelendiğinde ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları ile branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(385)}$=2.60; p<.05).

Bulgular göz önüne alındığında; ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışlarında branşın ayırt edici bir özellik olduğu ve kültür dersi öğretmenlerinin özerklik davranışı puan ortalamalarının ($\bar{X}$=58.31), meslek dersleri öğretmenleri puan ortalamalarına ($\bar{X}$=55.00) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre, kültür dersi öğretmenlerinin özerklik davranışları meslek dersleri öğretmenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

IV.2.5.Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Özerklik Davranış Düzeyleri

Araştırmaya katılan ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin özerklik davranışları düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10.' da verilmiştir.

Tablo 4.10.: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmen Özerkliği Davranışlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Aralığı	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Öğretme Süreci Özerkliği	1-10 (A)	174	21.83	4.81	16.83	.00	A-B, A-C, B-C
	11-20 (B)	260	19.93	6.03			
	21 ve Üstü (C)	72	23.77	3.56			
Öğretim Programı Özerkliği	1-10 (A)	174	17.39	4.15	18.01	.00	A-B, B-C
	11-20 (B)	260	15.38	4.71			
	21 ve Üstü (C)	72	18.38	4.20			
Mesleki Gelişim Özerkliği	1-10 (A)	174	10.21	3.24	16.48	.00	A-B, A-C, B-C
	11-20 (B)	260	9.21	3.31			
	21 ve Üstü (C)	72	11.61	3.04			
Mesleki İletişim Özerkliği	1-10 (A)	174	10.01	2.61	22.33	.00	A-B, A-C, B-C
	11-20 (B)	260	11.16	3.05			
	21 ve Üstü (C)	72	10.92	2.40			
Toplam	1-10 (A)	174	59.46	11.67	25.92	.00	A-B, A-C, B-C
	11-20 (B)	260	53.38	14.46			
	21 ve Üstü (C)	72	57.12	11.51			

p<.05

Tablo 4.10.' a bakıldığında, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile özerklik davranışı düzeyleri arasında ($F_{(2-384)}$= 25,92, p<.05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna bulgulara göre; kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin özerklik davranış düzeyleri puan ortalamaları $\bar{X}$=59.46, 11-20 yıl olanların $\bar{X}$=53.38 ve 21 yıl ve üstü olanların ise $\bar{X}$=57.12' dir. Farkın hangi kıdemler arasında olduğunu tespit etmek için yapılan *Scheffe* testinin sonuçlarına göre**;** mesleki kıdemi 1-10 ($\bar{X}$=59.46) yıl arasında olan öğretmenlerin özerklik davranışları puan ortalamalarının, 11-20 ($\bar{X}$=53.38) ve 21 yıl ve üstü ($\bar{X}$=57.12) aralığındaki öğretmenlerin özerklik davranışı puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca Öğretmen özerklik davranışları tüm alt boyutları ile mesleki kıdem arasında da istatistiksel (p<.05) olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen özerklik davranışı alt boyutları öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliğidir.

Bu bulguya göre, meslekteki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha fazla özerklik davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile meslekteki kıdemi az olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlere göre örgütlerinde daha fazla özerk davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Bunu öğretmenliğe yeni başlamış olan öğretmenlerin mesleklerinin icrasında daha idealist bir yaklaşım göstermeleri sonucuna bağlayabiliriz. Hizmet yılı arttıkça devlet memuru monotonlaşmaktan ve bürokratik tahakkümden dolayı idealistliğini kaybetmeye başlamış olabilir.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle özerklik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Özerklik davranışı ve mesleki kıdem arasındaki farklar,

mesleki kıdemi düşük olanların lehine yöndedir. Bu bulguya göre, 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha hizmet yılı fazla olan meslektaşlarına oranla, özerklik ölçeği tüm alt boyutlarındaki özerklik kazanımlarına daha fazla sahip olmaları nedeniyle örgütlerinde daha sağlıklı bir etkileşim geliştirdikleri söylenebilir. Ayrıca, meslekte geçirilen süre uzadıkça öğretmenler, zamanla meslekleriyle kendilik algıları arasında bir soğuma, uzaklaşma gösterebilmektedirler. Bu nedenle, meslek hayatlarına yeni başlamış öğretmenlerin özerklik ölçeği alt boyutlarındaki özerklik davranışlarını göstermeleri beklenebilen bir sonuçtur.

IV.3.Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Özerlik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyelerini yordayan değişkenleri saptamak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır (Büyüköztürk, 2018). Büyüköztürk'e (2018) göre korelasyon katsayısı -1 ile +1 aralığında değerler almaktadır. Bu değerin negatif olması değişkenlerden birinin değerinin azalırken diğer değerin arttığını göstermekte, pozitif olması ise iki değişkenin değerlerinin birlikte arttığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 aralığında olması orta, 0.30-0.00 aralığında olması ise istatistiksel olarak düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır.

Örgütsel sessizlik ile öğretmenlerin örgütsel özerlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11.Örgütsel Sessizlik İle Öğretmenlerin Örgütsel Özerlik Düzeyleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	İzolasyon	Yönetim	Sessizliğin Kaynağı	Duygu	Okul Ortamı	Örgütsel Sessizlik Toplam

Öğretme Süreci Özerkliği	-.07	-.07	-.19**	.01	-.22**	-.16**
Öğretim Programı Özerkliği	-.20**	-.13**	-.22**	-.11*	-.21**	-.24**
Mesleki Gelişim Özerkliği	-.31**	-.28**	-.35**	-.12**	-.35**	-.40**
Mesleki İletişim Özerkliği	-.41**	-.24**	-.42**	-.07	-.26**	-.40**
Özerklik Toplam	-.26**	-.19**	-.32**	-.07	-.30**	-.33**

*p<.05
**p<.01
N=506

Tablo 4.11.'de görüldüğü gibi, örgütsel sessizlik ile özerklik düzeyleri arasında -.32 pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu sonuç ışığında, örgütsel sessizlik ile özerlik arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının tamamı istatistiksel olarak (p<.01) anlamlıdır.

Buna göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri arttıkça örgütsel sessizlik düzeyleri azalmaktadır. Determinasyon katsayısı (r^2=0.11) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin özerklik düzeyleri arttıkça örgütsel sessizlik düzeyinde bir azalma olduğu ve bu azalmanın %10,7 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %10,7 düzeyinde öğretmenlerin özerk davranışlarındaki artıştan negatif yönde etkilendiği söylenebilir.

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin "öğretme süreci özerkliği" alt boyutu ile "örgütsel sessizlik toplamı" arasında düşük seviyede, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=-.16, p<.01). Determinasyon katsayısı (r^2=.02) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça örgütsel sessizlik toplamı düzeyinde de bir azalma olduğu ve bu azalmanın %2,5 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %2,5 düzeyinde öğretme süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin "öğretim programı özerkliği" alt boyutu ile "örgütsel sessizlik toplamı" arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.24$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.06$) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça örgütsel sessizlik toplamı düzeyinde de bir azalma olduğu ve bu azalmanın %5,9 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %5,9 düzeyinde öğretim programı özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin "mesleki gelişim özerkliği" alt boyutu ile "örgütsel sessizlik toplamı" arasında orta seviyede, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.40$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.16$) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça örgütsel sessizlik toplamı düzeyinde de bir azalma olduğu ve bu azalmanın %16 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %16 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin "mesleki iletişim özerkliği" alt boyutu ile "örgütsel sessizlik toplamı" arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.40$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.16$) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça örgütsel sessizlik toplamı düzeyinde de bir azalma olduğu ve bu azalmanın %16 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %16 düzeyinde mesleki iletişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığının göstergesi değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .80' in üzerinde olmaması ile belirlenebilir (Büyüköztürk, 2008). Dolayısıyla araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda,

ulaşılan korelasyon katsayıları, değişkenler arasında var olan ilişkinin çoklu regresyon analizi ile test edilebilmesine imkan sağlamaktadır. Bu bağlamda, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve öğretmenlerin özerlik davranış düzeylerinin örgütsel sessizliği yordamasına ait çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Özerklik Davranışı Yordayıcılarının Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	73.99	1.50		49.05	.00		
Öğretme Süreci	.47	.10	.28	4.55	.00	.20	.17
Öğretim Programı	-.18	.12	-.09	-1.48	.13	-.06	-.05
Mesleki Gelişim	-.83	.13	-.30	-6.07	.00	-.26	-.23
Mesleki İletişim	-1.11	.15	-.36	-7.17	.00	-.30	-.27

r= .49, r^2=.24, F= 40.68, Sd= 4;386, p= .00

Tablo 4.12. incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel sessizlik düzeyleri öğretmenlerin özerklik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Analiz sonucunda özerkliğin toplam varyansın %24'ünü açıkladığı tespit edilmiştir (r= .49, r^2= .24, F= 40.68, Sd= 4;386, p= .00). Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında analize dahil edilen özerklik alt boyutlarının tamamının sessizlik üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliğiyle örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif ve orta (r=-.30); mesleki gelişim özerkliği (r=-.26), öğretim programı özerkliği (r=-.06) ile örgütsel sessizlik arasında negatif ve düşük düzeyde, öğretme süreci özerkliği (r=.20) ile örgütsel sessizlik arasında istatistiksel olarak pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır.

Bu bulgulara göre; mesleki iletişim özerkliği (p<.01), mesleki gelişim özerkliği (p<.01) ve öğretme süreci özerkliği (p<.01) alt boyutları örgütsel sessizlik düzeyleri arasında

anlamlı bir ilişki söz konusudur. Mesleki iletişim özerkliği arttıkça örgütsel sessizlik düzeyi düşmektedir. Örgüt içerisinde öğretmenler arasında mesleki anlamda iletişimin pozitif yönde etkileşime katkı sağlamasından dolayı sessizlik düzeyi düşmektedir. Mesleki gelişim özerklik düzeyi yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeylerinde anlamlı düzeyde düşme görülmektedir. Örgüt içerişinde çalışanların kendilerini alanları ile ilgili konularda geliştirmeleri, örgütün değişim, dönüşüm ve yenileşmesi için önem arz etmektedir. Bunu başarabilen örgütlerde olumsuz bir durum olarak görülen örgütsel sessizlik örgüt çalışanları arasında daha az görülmektedir. Ayrıca öğretmen süreci özerkliği arttıkça örgütsel sessizlik düzeyinin de arttığı görülmüştür. Bunun yanında öğretim programı özerkliği ile örgütsel sessizlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği (r=.-27) ve mesleki gelişim özerkliği (r=-.23) ile örgütsel sessizlik arasında negatif ve düşük düzeyde, öğretme süreci özerkliği (r=.17) ile örgütsel sessizlik arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğretim programı özerkliği ile örgütsel sessizlik arasında ise ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin %24'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre ise, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyeleri üzerindeki göreli özerklik önem sırası; mesleki iletişim, mesleki gelişim, öğretme süreci ve öğretim programı özerkliğidir.

V.BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırmanının birinci alt problemi; ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu doğrultuda yapılan literatür destekli yorumlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Araştırma bulgularına göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Örgütsel sessizlik düzeyi alt boyutlarına bakıldığında ise izolasyon alt boyutunun anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Pektaş (2019), Güneş (2019), Demir ve Cömert (2018), Altınışık (2017), Dönmez (2016), Ünlü (2015), İşleyici (2015)' nin araştırmalarından elde ettikleri bulgular ile bu araştırmada elde edilen bulgu tutarlıdır. Çakal (2016), yaptığı araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi alt boyutlarından duygu ve izolasyon alt boyutlarına ilişkin algılarının erkek öğretmenler lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Dal (2017) ise yaptığı araştırmasında okul ortamı alt boyutuna ilişkin algıların erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı

farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Çakal (2016) ve Dal (2017)' ın bu araştırmaları ile bu araştırma izolasyon alt boyutu bağlamında örtüşmemektedir. Ayrıca araştırmada izolasyon alt boyutu kadınlar lehine örgütsel sessizlik düzeyinin arttığını göstermektedir. Sevgin (2015)' in yaptığı araştırmada ise, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla örgüt içinde sessizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma ile örgütsel sessizlik ile cinsiyet arasındaki ilişki bağlamında örtüşmektedir.

Araştırmada, örgütsel sessizlik ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen puanlar incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, anlamlı olmasa da, örgütsel sessizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre kişisel düşüncelerini örgüt içerisinde daha az paylaşmaktadırlar. Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgüt içerisinde dışlanma endişesi taşıdıkları, güvende olmama duygusuna sahip oldukları ve sorun çıkarıcı, şikayetçi görünmek istememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bilgiler çerçevesinde ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna dayalı olarak cinsiyetin, eğitim çalışanlarının sessizliği üzerinde etkili çok önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkün olmasa da sessiz kalma davranışı üzerinde (izolasyon alt boyutunda görüldüğü gibi) cinsiyetin bir etken olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusu, örgütsel sessizliğin farklı etkenlerle ilişkili olduğu izlenimini vermektedir. Nitekim alanyazına bakıldığında da çalışanların sessiz kalma davranışının örgütsel, yönetsel ve bireysel birçok özellikten kaynaklanabileceği görülmektedir. Bu davranışın öznel ve soyut bir derinlik içerdiği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusu, kadınların örgütsel sessizlik düzeyinin, erkeklere göre daha fazla olduğu yönündedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin

okulda gerçekleşen olay veya durumlarda daha kabullenici tutum içinde oldukları anlamına gelebilir. Türkiye gibi erkek egemen toplumlarda, kadınlara yönelik yetersizlik önyargısı, onlara biçilen roller ya da toplumsal cinsiyet algısı gibi nedenlerle kadınların ciddiye alınmadıklarına ilişkin düşünceleri onları sessiz kalmaya itmiş olabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde kadınların ve erkeklerin toplum içindeki konumlarına ilişkin oluşmuş kalıplar kadın öğretmenlerin fikirlerini ifade etmeleri ve kendilerini ifade etme şekillerini önemli ölçüde etkilemiş olabilir. Tüm bunlar dikkate alındığında araştırmanın bu bulgusunun yaşamda gözlemlenebilen olağan şartlarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeğinin tamamı ile yine bu ölçeğin alt boyutlarından izolasyon, okul ortamı ve duyguya ilişkin algılarının medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülürken; sessizliğin kaynağı ve yönetici boyutuna yönelik anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmaya göre örgütsel sessizlik ölçeğinin tamamı ve anlamlı alt boyutlarına bakıldığında; evli öğretmenlerin izolasyon, duygu ve okul ortamı kaynağı bakımından bekarlardan daha yüksek değerde olduğu görülmüştür. Gülenç (2019), Özdemir (2015), Sevgin (2015), Yüksel (2015) ve Burulday (2018)' ın yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile medeni durum değişkeni arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bakımdan yapılan araştırma bu araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Ancak bu araştırmalar temel eğitim kademelerinde yapıldığından ortaöğretim kademesi ile farklılık gösterebilir. Ergül (2020)' ün yaptığı çalışmada örgütsel sessizlik ile medeni durum arasında örgüt kültürü boyutunda anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Araştırmada, örgütsel sessizlik ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen puanlar incelendiğinde evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre, örgütsel sessizlik düzeylerinin izolasyon, okul ortamı ve duygu alt boyutlarında daha yüksek olduğu görülmüştür. Genelde, aile sorumlulukları ve maddi geçim kaygılarının evli çalışanlarda bekârlara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum, evli eğitim çalışanlarını ceza, terfi edememe ya da işini kaybetme gibi durumla karşılaşma korkusu ile duygu ve düşüncelerini paylaşmaktan alıkoyabilir. Ayrıca, evlilerin çalışma hayatının dışındaki yaşam temposunun, bekârlardan daha yoğun olduğu söylenebilir. Bu yoğunluk, onların örgütsel sorunlara karşı duyarsızlaşmalarına yol açarak örgütsel sessizlik düzeylerinin daha yüksek olmasına neden olabilir.

Araştırma sonucunda, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi ölçeğinin tamamı ile ve bu ölçeğin alt boyutlarından okul ortamı ve yönetici boyutlarına ilişkin algılarının lisans/lisansüstü değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülürken; izolasyon, sessizliğin kaynağı ve duygu alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin eğitim durumu değişkeni yönünden farklılık gösterdiği araştırma neticeleriyle benzerlik göstermektedir (İpek, 2020). Demir ve Cömert (2019), Ege (2018) ve Ülker ve Kanten (2009)' un yaptıkları araştırmalarda ise örgütsel sessizlik genel toplam düzeylerinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Örgütsel sessizlik çok yönlü nedenleri olan, muğlak ve kaygan bir davranıştır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003). Bu nedenle sessizlik kurumlara göre farklılık gösterebilir. Her kurumda sessizliği etkileyen faktörler farklı olabilir. Bu bakımdan örgütsel sessizlikle ilgili yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmış olabilir.

Dolayısıyla literatürdeki farklı araştırma sonuçlarının örgütsel sessizlik konusunda genelleme yapılmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Bu araştırma sonucu genel olarak değerlendirildiğinde lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstünü mezunu öğretmenlere göre; yöneticilerle olan etkileşimlerinde daha fazla sessiz kalmayı tercih ettikleri, okul içerisinde hem meslektaşları hem de yöneticiler tarafından şikayetçi, sorun çıkarıcı gibi görünmek istemedikleri, okul içerisinde yaşanan sorunlar karşısında duygu düşüncelerini ifade etmek yerine sessiz kalmayı daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Alanda yeterlilik ve liyakatın öğretmenin hem örgüt içerisindeki ilişkilerinde de etkisi görülmektedir. Lisansüstü mezunlarının kendilik algıları, özyeterlik algıları gibi faktörlerin lisans mezunu olanlara göre örgüt içerisinde daha fazla olabileceğinden örgütsel sessizlik düzeyleri daha düşük olabilir.

Araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin toplam puan ve tüm alt boyutlarda elde edilen bulguların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bu sonuca göre meslekte farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin farklı düzeyde sessiz kalma davranışı gösterdikleri görülmektedir. Celep ve Konaklı (2012), Yüksel (2015), Çakal (2016), Dal (2017) ve Sarıdede (2019)' nin araştırmalarında elde ettikleri bulgular, bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Demir ve Cömert (2019), Ceviz (2017), Apak (2016)' ın araştırmalarında örgütsel sessizliğin kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularına göre, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri toplamı ve tüm alt boyutları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin, kıdemi 1-10 yıl ve 21 yıl üstü olan öğretmenlere göre okullarında örgütsel sessizlik düzeyleri daha fazla

olup, daha fazla sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Meslekteki kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin, diğer gruplara göre örgütlerinde, fikirlerini, düşüncelerini dile getirdiklerinde diğer kıdem gruplarına göre daha fazla dışlanma endişesi taşıdıkları, daha fazla güvende olmama duygusuna sahip oldukları ve daha fazla sorun çıkarıcı, şikayetçi görünmek istemedikleri belirlenmiştir. Meslekteki kıdemi az olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlere oranla okullarında yöneticileri ile olan etkileşimlerinde daha fazla sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Araştırtmanın bu sonuçları, Gülenç (2019), Özdemir (2015) ve Yüksel (2015)' in araştırmalarının sonuçları ile örtüşmektedir. Bunun nedenleri arasında; yöneticilerin öğretmenlerin görüşlerini almaya açık olmamaları, yöneticilerin performanslarının düşük olması sonucu öğretmenlerin sorunlarını dile getirmemeleri ve öğretmenlerin yöneticilerine güven duymamaları gösterilebilir. Örgütsel sessizlik ve mesleki kıdem arasındaki farklara bakıldığında, örgütsel sessizlik düzeyinin; yönetici alt boyutunda mesleki kıdemi en az olanlarda, duygu alt boyutunda mesleki kıdemi en yüksek olanlarda ve diğer boyutlarda mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olanlarda daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bu sonuç Ergül (2020)' in yaptığı araştırma ile örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre örgütsel sessizlik kurumlara göre farklılık gösterebilir. Her kurumda mesleki kıdem değişkeninin sessizliği etkilediği faktörler farklı olabilir. Bu bakımdan örgütsel sessizlikle ilgili yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmış olabilir. Dolayısıyla literatürdeki farklı araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi öznel bir durum olan sessizlik kavramı ile genelleme yapılmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okullarında özellikle yöneticilerle etkileşimlerinde görüşlerini, fikirlerini daha rahat ifade edebildikleri, yöneticilerinin eksikliklerini, uygulamalardaki yanlışlıkları ifade edebilmede tereddüt yaşamamalarının sebebi olarak meslekte geçirdikleri sürenin etkisiyle özgüven olabilir. Araştırma bulguları

ile paralel olarak Dal (2017) ve Pektaş (2019), mesleki kıdem arttıkça örgütsel sessizliğin arttığını tespit etmişlerdir. Kahveci'ye (2010) göre ise okul ortamında sorunlarını ve görüşlerini en rahat ifade edebilen grup 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. Araştırmada elde edilen duygu alt boyutu bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri toplamının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir ifadeyle branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Gülenç (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada örgütsel sessizlik düzeyi duygu alt boyutu ile branş arasında anlamlı bir farklılık saptanmış ve kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre örgütsel sessizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanının ikinci alt problemi; ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarının; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan literatür destekli yorumlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Araştırmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Birçok toplumda daha baskın rollere erkeklerin sahip olması ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği rolleri gerçekleştirirken özerk davranış sergilemesi anlaşılabilir düzeydedir. Bu boyut ele alındığında erkek öğretmenlerin mesleki iletişim konusunda daha fazla özerkliğe sahip

oldukları söylenebilir. Literatür taramasında, araştırmanın bu sonuçlarının, Üzüm (2014), Çelik (2016), Şentürken (2018)' in yaptığı araştırmalar ile aynı sonuçlar, özerklik konusunda erkek öğretmenler lehine görülmüştür. Türkiye gibi erkek egemen toplumlarda, kadınlara yönelik yetersizlik önyargısı, onlara biçilen roller ya da toplumsal cinsiyet algısı gibi nedenlerle kadınların ciddiye alınmadıklarına ilişkin düşünceleri onları kendi içlerinde özerk davranmamaya, davransa da bir şeyleri değiştirecek gücünün olmadığı kanısına varmalarına yöneltmiş olabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde kadınların ve erkeklerin toplum içindeki konumlarına ilişkin oluşmuş kalıplar kadın öğretmenlerin özerk davranış şekillerini önemli ölçüde etkilemiş olabilir. Tüm bunlar dikkate alındığında araştırmanın bu bulgusunun gündelik yaşamda gözlemlenebilen şartlarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada özerklik davranışları toplamı ve öğretme süreci, öğretim programı ve mesleki gelişim boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Pearson ve Hall (1993), Şakar (2013), Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017)' ın araştırmalarında da öğretmen özerkliklerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucu çıkarılmıştır ve araştırmanın sonuçları ile bu araştırmaların sonuçları örtüşmektedir. Bunun nedeni bir mesleği icra etmede cinsiyet farklılıklarından ziyade alanla ilgili yeterliliklerin daha önemli olması olabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerklik davranışları toplamı, öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği boyutları ile medeni durum arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiş ve bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre daha fazla özerklik davranışları gösterdiği belirlenmiştir. Bayraktar (2019) tarafından yapılan araştırmada medeni durum açısından sadece mesleki gelişim özerkliği üzerinde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bekar öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliklerinin daha yüksek

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gültaktı (2020) araştırmasında öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği konusunda bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bunun nedeni, sosyolojik bir kurum olarak aile kurumunun erkek ve kadın üzerinde belirli normlar getirmesi ve sorumlulukların artmış olması, evli olan öğretmenlerin okul içerisindeki davranışlarını, meslektaşları ya da yöneticileri tarafından eleştirilmemek adına bekar öğretmenlere nazaran daha fazla kısıtlayabildikleri şeklinde ifade edilebilir. Türkiye gibi ataerkil toplumlarda, evlilik sosyal hayatta olduğu gibi iş yaşamında da belirli oranlarda özgürlük ve bireysel olma gibi davranışları törpülemektedir. Bekar olan öğretmenlerin evli olan öğretmenlere göre daha fazla özgür ve özerk davranışlar içerisinde olmaları bu şekilde açıklanabilir.

Araştırma, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları ile eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte lisanüstü mezunu olanlar lehinedir. Buna göre, öğretmenlerin eğitim durumları arasında özerklik davranışları bağlamında bir ayırt edicilik söz konusu değildir. Literatür taramaları sonrasında yapılan araştırmalara bakıldığında Koçak (2011), Boz (2014), Çolak ve Altınkurt (2017) ve Gültaktı (2020)' nın yaptıkları araştırma sonuçları öğretmen özerklik davranışları ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan araştırma bulguları ile bu araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını eğitim durumlarının doğrudan etkilememesine rağmen bulgular lisansüstü mezunu olanlar lehine görülmektedir. Bunun nedeninin alanında daha yetkin olan öğretmenin örgüt içerisinde kendisine olan güven, statü gibi etkenlerle lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla özerk davranışlar gösterebildiği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile özerklik davranışı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Alanyazında Çelik (2016), Üzüm (2014), Yazıcı ve Akyol (2017) ile Çolak, Altınkurt ve Yılmaz'ın (2017) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yazıcı ve Akyol (2017), kıdem değişkeninin öğretim süreci özerkliği boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) ise özerkliğin toplamında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Meslekteki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha fazla özerklik davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile meslekteki kıdemi az olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlere göre okullarında daha fazla özerk davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Bunu öğretmenliğe yeni başlamış olan öğretmenlerin mesleklerinin icrasında daha idealist bir yaklaşım göstermeleri olabilir. Hizmet yılı arttıkça devlet memuru monotonlaşmaktan ve bürokratik tahakkümden dolayı idealistliğini kaybetmeye başlamış olabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin kıdemleri ile özerklik davranışları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Özerklik davranışı ve mesleki kıdem arasındaki farklar, mesleki kıdemi düşük olanların lehinedir. Sparks (2012) ve Şakar (2013)' ın araştırmalarında mesleki kıdemin arttıkça öğretmen özerklik davranışlarının da arttığı görülmüştür ve bu sonuç araştırma ile örtüşmemektedir. Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), Yazıcı ve Akyol (2017)' un yaptıkları araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça özerklik davranışlarının azaldığı görülmektedir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarından özerklik davranışı toplamı ile örtüşmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, 10 yıl ve altında kıdeme sahip öğretmenlerin daha hizmet yılı fazla olan meslektaşlarına oranla, özerklik

davranışları ölçeği tüm alt boyutlarındaki kazanımlarına daha fazla sahip olmaları nedeniyle okullarında daha sağlıklı bir etkileşim geliştirmiş oldukları söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar çalışma sonrasında öğretmenlerin zaman içerisinde meslekleri ile kendilik algıları arasında bir soğuma, uzaklaşma gösterebilmektedirler. Bu nedenle, mesleğe yeni başlamış bireylerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği göstermeleri beklenebilen bir sonuçtur. Bu araştırmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin, toplam hizmet süresinin arttıkça öğretme süreci özerkliği boyutunda özerk davranış sergileme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin meslekteki tecrübelerinin öğretmen özerkliği üzerinde olumsuz etki oluşturduğu yorumu yapılabilir. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışları mesleki kıdem değişkenine göre tüm alt boyutları ile birlikte anlamlı farklılık göstermektedir. 1-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha özerk davranışlar sergileyebilmektedir. Bu bulgular göz önüne alındığında ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, mesleki bilgi, gelişim, öğretme süreci ve öğretim programı gibi konularda deneyimlerinin artması ve daha fazla özerk davranışlar sergilemeleri beklenirken, özerklik davranışları düşmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilerledikçe teknolojik yeniliklere adapte olamamaları, okul yöneticilerinin, öğrenci velilerinin veya öğretmenler odasında diğer öğretmenlerin olumsuz tutumları ile karşılaşma oranları mesleğindeki 1-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha fazla olacağından ve eğitim sistemindeki kısıtlamalar nedeniyle idealistliklerini, heveslerini kaybetmeleri özerklik davranışlarında azalmaya sebep olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliği davranışlarında branşın ayırt edici bir özellik olduğu ve kültür dersi

öğretmenlerinin özerklik davranışlarının, meslek dersleri öğretmenleri özerklik davranışlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, kültür dersi öğretmenlerinin özerklik davranışları meslek dersleri öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Koçak (2011)' ın yaptığı araştırmada yapılan araştırmanın aksine öğretmen özerkliği ile branş değişkeni arasında önemli bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin, öğretmen özerkliği davranışları branş değişkenine göre özerklik davranışı toplamı, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğine göre anlamlı farklılık gösterirken, mesleki iletişim özerkliğine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kültür dersleri öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre özerklik davranışı toplamı, öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği boyutlarında daha fazla özerk davranışlar sergilemektedirler. Bu bağlamda kültür dersi öğretmenlerinin, meslek dersi öğretmenlerine göre bu boyutlarda daha özerk davranışlar sergilemesinin nedeni, meslek dersi öğretmenlerinin örgüt içerisinde çalışma ortamlarının kültür dersi öğretmenlerinden farklı olması, okul içerisinde bir anlamda özerk bir konumda olan atölyelerinde öğretim süreçlerini gerçekleştirmeleri ve okul içerisinde diğer meslektaşları ve yöneticileri ile çok fazla etkileşim içerisinde olmamaları, atölyelerin kendi kurallarının olması gibi etkenler özerkliklerini kısıtlıyor olabilir.

Araştırmada yapılan regresyon analizi sonrasında, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin "öğretmen özerkliği" davranışları ile "örgütsel sessizlik" düzeylerinin genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük seviyede, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında ise en yüksek pozitif ilişkinin mesleki iletişim özerkliği alt boyutu ile örgütsel sessizlik toplamı arasında bulunduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, mesleki iletişim özerkliği arttıkça örgütsel sessizlik düzeyi düşmektedir. Okul içerisinde öğretmenler arasında mesleki anlamda iletişimin pozitif yönde etkileşime katkı sağlamasından dolayı sessizlik düzeyi düşmektedir. Mesleki gelişim özerklik düzeyi yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeylerinde anlamlı düzeyde düşme görülmektedir. Okul içerişinde çalışanların kendilerini alanları ile ilgili konularda geliştirmeleri, örgütün değişim, dönüşüm ve yenileşmesi için önem arz etmektedir. Bunu başarabilen örgütlerde olumsuz bir durum olarak görülen örgütsel sessizlik örgüt çalışanları arasında daha az görülmektedir. Ayrıca öğretmen süreci özerkliği arttıkça örgütsel sessizlik düzeyinin de arttığı görülmüştür. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile örgütsel sessizlik arasında negatif ve düşük düzeyde, öğretme süreci özerkliği ile örgütsel sessizlik arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Öğretim programı özerkliği ile örgütsel sessizlik arasında ise ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmen özerkliğinin boyutları, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin %24'ünü açıklamaktadır.

Bu sonuçtan yola çıkarak ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreçlerinin diğer paydaşları ile özgür iradelerini kullanarak iletişim kurmaları sağlandığında; okul içerisinde düşündüklerini, fikirlerini daha çok ifade edebilecek, kendilerine olan okul içi iklimde özgüvenlerinin artacağı ve dolayısıyla okulun sağlığı ve gelişimi, değişimi konularında daha fazla olumlu geri bildirim verebilecekleri bunun sonucu olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı yürüyebileceği, okul içi yaşanan sorunların çözümünün daha kolay olacağı, öğrencilerin akademik başarıya ulaşabilme inançlarının özerk ve örgütsel sessizlik düzeyi düşük öğretmenleri tarafından artırılabileceği çıkarımları yapılabilir.

Alanyazın taraması yapıldığında örgütsel sessizlik ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir araştırma bulgularına rastlanmamıştır.

VI.BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

VI.1. Sonuçlar

Araştırmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyeleriyle öğretmen özerkliği davranışları; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelenmiştir. Bununla birlikte ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerkliği

davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlar alt problemlerin sırasına göre şu şekildedir:

1. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre, izolasyon alt boyutunda kadınların lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.
2. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri medeni durum değişkenine göre, örgütsel sessizlik toplamı, izolasyon, duygu ve okul ortamı boyutlarında evlilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.
3. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre, örgütsel sessizlik toplamı, yönetici ve okul ortamı alt boyutlarında lisans mezuniyeti lehine anlamlı farklılık göstermiştir.
4. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre, örgütsel sessizlik toplamı ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Örgütsel sessizlik ve kıdem arasındaki farklara bakıldığında, örgütsel sessizlik düzeyinin; yönetici alt boyutunda kıdemi en az olanlarda, duygu alt boyutunda kıdemi en yüksek olanlarda ve diğer boyutlarda mesleki kıdemi 11-20 yıl arası olanlarda daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.
5. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri branş değişkenine göre, örgütsel sessizlik duygu alt boyutunda kültür dersleri öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.
6. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre, özerklik davranışları mesleki iletişim özerkliği alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

7. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarının medeni durum değişkenine göre, özerklik davranışları toplamı ve tüm alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık sergilemektedir.
8. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumu değişkenine göre, özerklik davranışları toplamı ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
9. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarının branş değişkenine göre, özerklik davranışları toplamı ve öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarında kültür dersleri öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki iletişim özerkliği ile branş arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
10. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özerklik davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre, özerklik davranışları toplamı ve tüm alt boyutları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin 11 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha fazla özerklik davranışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Özerklik davranışı ve kıdem arasındaki farklar, kıdemi düşük olanların lehinedir.
11. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile özerlik davranışları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

VI.2. Öneriler

Araştırma elde edilen bulgulara göre öneriler iki alt başlık şeklinde aşağıda sunulmuştur.

VI.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişim etkinliklerinin lisansüstü öğrenim ile desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulması ile özerklik davranışlarında artış sağlanabilir.
2. Araştırma sonucu ulaşılan ve öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri üzerinde yönetsel faktörlerin etkilerini ortaya koyan bulgular göz önünde bulundurulmalı ve okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri, seminerler veya konferansılar düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra okul yöneticileri eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmelidir.
3. Okul yöneticilerinin, yönetim becerilerinin öğretmenlerin sessizliği üzerindeki etkileri konusunda bilgilendirilmeli ve örgütsel sessizliğin azaltılması için neler yapılabileceği konusunda yönlendirilmelidir.
4. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının arttırılabilmesi için, mesleki yeterlilikleri yüksek, başarılı öğretmenler bilgi ve deneyim artırmak için yurt dışına gönderilebilir.
5. Öğretmen atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmalıdır.
6. Eğitim yöneticiliği ikincil bir görev olmaktan çıkarılmalı ve bir meslek haline gelmelidir. Eğitim yöneticilerinin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan meslek kanunu çıkarılmalıdır. Böylece eğitim yöneticiliği daha profesyonel hale gelebilecek ve eğitim kurumlarındaki örgütsel sessizlik gibi olumsuz faktörlerin önüne geçmek daha kolay olacaktır.

7. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğinin okulun çalışma ortamını ve performansını etkilemesinin yanı sıra öğrenci ve velileri de etkileyebileceği düşünülerek sağlıklı bir iletişimin olduğu okul kültürü oluşturulmalıdır. Bunun için özellikle öğretmenlerin fikirlerini dile getirebilecekleri ve karar alma mekanizmalarına katılabilecekleri bir yönetim anlayışı sağlanmalı, bu durumlara engelleyen nedenler için gerekli önlemler alınmalıdır.
8. Örgütsel sessizliği olumsuz yönde etkileyen öğretmenlerin özerk davranış gösterememelerinin nedenleri ve bu durumun okul içinde gerçekleşme durumları kontrol edilmeli ve bu yönde okul personeline hizmet içi eğitimler verilmelidir.
9. Hem mesleki anlamda hem de bir insan olarak öğretmenin özerklik davranışları göstermesi, topluma ışık tutan eğitim kurumlarının bir nefer görevi üstlenmesini sağlayacaktır. Bu nedenle makro boyutta Milli Eğitim Bakanlığı olarak öğretmenlerin özerklik davranışlarının yükseltilmesi için, öğretmenlerin hem statüsel, hem maddi hem de manevi olarak önemlerinin, değerlerinin artırılması gerekmektedir. Mikro boyutta Milli Eğitim Müdürlükleri ve okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerinin özerk davranışlarını desteklemesi, ödüllendirmesi önerilebilir.
10. Öğretmenlik lisans düzeylerinde ya da lisans sonrası pedagojik formasyon eğitimlerinde öğretmen adaylarının özerk davranışlarını artırabilmek amacıyla içerik ve uygulamalar eklenebilir.
11. Eğitim yönetimi lisansüstü programlarına örgütsel sessizlik ve öğretmen özerkliği konuları müfredata eklenebilir.
12. İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürleri okul profili değerlendirme yaklaşımı içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve okul gelişim

planlarının gerçekleşmesi kapsamında uygulamaya dönük faaliyetlerde bulunmalıdırlar.

VI.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, örgütsel sessizlik ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkileri bazı demografik değişkenlere göre bir arada ele alan ilk araştırmadır. Bu araştırmada elde edilen ilişkilerin alanda çalışan farklı kademelerde görev alan öğretmenler ve eğitim yöneticileri tarafından örneklemler ile yinelenmesi adı geçen değişkenler arasındaki ilişkilere ışık tutabilir.

2.Bu araştırmanın evreni Konya ili merkezinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çalışmanın farklı illerde de yapılması alan çalışmaları için bulgu sağlayabilir.

3. Yapılacak olan araştırmalarda bu araştırmada ele alınan farklı demografik değişkenler ile örgütsel sessizlik düzeyleri ve öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkiler deneysel araştırmaların gerçekleştirilmesi ile gerçek nedensellik bağı kurulabilir.

4. Örgütsel sessizlik düzeyinin düşük olması ve öğretmen özerkliğinin yüksek olması bir örgüt olarak okul için önemlidir. Bu nedenle diğer eğitim-öğretim kademelerinde anaokulları, ilkokullar ve ortaokullarda çalışan öğretmenler için de çalışma yapılabilir.

5. Örgütsel sessizliğin azaltılması ve öğretmen özerkliğinin artırılması konusunda verilecek eğitimlerin öğretmenlerin yeterlilikleri ve farklı demografik özellikleri ile olan ilişkisi boylamsal araştırmalar ile araştırılabilir

6. Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenler ile yürütülen bu çalışma, yöneticilerle de yapılabilir.

7. Bu araştırmada ele alınan değişkenler olan cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdem ile örgütsel sessizlik ve öğretmen özerkliği arasındaki

ilişkiler, nicel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Adı geçen değişkenler arasındaki ilişkiler konusunda nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human*

Decison Process, 50, 179-211.

Algın, İ. (2014). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altınışık, P. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education, 33*(3), 357-373.

Ateş, S. (2013). *Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri (Kırıkkale ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. Ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 207-218.

Bakırhan, İ. (2015). *Okul sessizliği ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Balas-Timar, D. (2015). Çalışanın Sessizliğine İlişkin İçgörüler. In Research Gate Conference bildirisi.

Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Beer, M. ve Eisenstat, R. A. (2000). The silent killers of strategy implementation and learning. *Sloan Management Review, 41,* 29-40

Bildik B, (2009). *Örgütsel sessizlik iklimi ve iş gören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim. Mehmet akif ersoy üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Kocaeli.

Bowen, F. ve Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies, 40*(6), 1393-1417.

Boyacı, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim planlaması süreçlerine yönelik kullandıkları metaforlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (21), 111-124.

Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. 3 Baskı. Ankara: Bilim ve Sanat.

Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara:Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum). 24. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Camilleri, G. (1997). *Learner autonomy: The teachers' views*. (17 Ağustos 2020), Erişim tarihi:28 Eylül 2020, http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf

Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(1), 3-10.

Celep, C., ve Konaklı, T., 2012. "Bilgi Uçurma: Eğitim Örgütlerinde Etik ve Kural Dışı Uygulamalara Yönelik Bir Tepkisi", *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi 3*(4), ss. 65-88.

Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *18*(4), 497-521.

Corwin, R. G. and Borman, K. M. (1988). School as workplace: Structural constraints on administration. *Handbook of research on educational administration*, 209-237.

Çakal, G. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (1), 117-134.

Çakıcı, A., 2010. *"Örgütlerde İşgören Sessizliği"*, Detay Yayıncılık, Ankara

Çakır, A. & Balçıkanlı, C. (2012). The *use of the EPOSTL to foster teacher autonomy:* ELT student teachers' and teacher trainers' views. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(3), 1-16.

Çelik, K., 2003. *"Örgütsel Kontrol, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar"*, Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 63-65.

Çitli, H. İ. (2015). *Örgütsel sessizlik ile tükenmişlik arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 33-71.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 189-208.

Dal, H. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Ankara.

Daşcı, E. (2014). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, E., & Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 148-165. Doi:10.21764/maeuefd.427858

Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin Karara Katılı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki., *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (2), 83-100.

Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Durak, İ. (2014). Örgütsel sessizliğin demografik ve kurumsal faktörlerle ilişkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28* (2), 89-108.

Dyne, L. V., Ang, S. ve Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and
employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management*

Studies,

4(16), 1359-1392.

Eerde, W. V. ve Thierry, H. (1996). Vroom's expentacy models and work-related criteria:

A meta analysis. *Journal of Applied Psychology, 81*(5), 575-586

Ergül, P.T. (2020). *Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri.* Brussels: European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA).

Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd. London.

Forster, G., & D'Andrea, C. (2009). Free to teach: What America's teachers say about

teaching in public and private schools. School choice issues in depth. *Friedman Foundation for Educational Choice*. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508314.pdf adresinden 16.08.2015 tarihinde alındı.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement, 59*(1), 58-76

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3255863).

Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. K*ahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*, 107-134.

Guskey, T. R. (2007). Results-Oriented Professional Development, İçinde: A. C. Onstein, E. F. Pajak, and S. B. Ornstein, *ContemporaryIssues in Curriculum* (s. 334–346), Pearson Education, Boston.

Gülenç, E. (2019). *Temel eğitim ve orta eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri ile örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bunların bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 17*(1), 99-116.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis:* Pearson Education Limited.

Henriksen, K. ve Dayton, E. (2006). Organisational silence and hidden threats to patient safety. *Health Services Research, 41*(4), 1539-1554.

Halis, M., & Adalıoğlu Ay, D. (2017). Kurumsallaşma düzeyinin örgütsel sessizlik üzerine etkisi: Bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 18* (2), 43-62.

Hanson, E. M. (1991). *Educational Administration and Organizational Behaviour.* (3rd Edition). Boston: Allyn Bacon.

Ingersoll, R. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership, 65*(1), 20- 25.

İpek, M.B. (2020). *Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Düzeyleri İle Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme.* İstanbul: Değişim Yayınları

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. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 50-64.

Kahya, C. (2015). Mesleki özyeterlilik ve örgütsel sessizlik ilişkisini belirlemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniveritesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5* (1), 293-314.

Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki.* Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel yayın dağıtım.

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

Khalid J., & Ahmed J. (2016). Perceived organizational politics and employee silence: Supervisor trust as a moderator. *Journal of the Asia Pacific Economy, 21* (2), 174-195.

Kocayörük, E. (2012). Öz-Belirleme Kuramı Açısından Ergenlerin Anne Baba Algısı ile Duyuşsal İyi Oluşları Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 24-37.

Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, O., & Aydemir, S. (2015). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *13* (2), 140-165.

Kowal, J. and Fortier, M. S. (1999*).* Motivational Determinants Of Flow: Contributions From Self-Determination Theory. *The Journal of Social Psychology, 139*(3), 355-368.

Kutlay, Y. (2012). *Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve özyeterlilik örgütsel sessizlikleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

LaCoe, C. S. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3209987).

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-181.

Milliken, F. J., Morrison, E. W. ve Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, *40*(6), 1453-1476.

Morrison, E. W. Milliken. F.J., (2000). "Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *Academy of Management Review*", 25, ss. 706-725.

Mustafa, M. and Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development, 28*(1), 81-88.

Nartgün, Ş.S. ve Demirer, S. (2012). *"Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Görüşleri",* Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Cilt:VII, Sayı:II. Bayburt

Nemeth, C. J. (1997). Managing Innovation: When Less is More. *California Management Review. 40* (1):59-74

Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul-Ümraniye ilçesi örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve oyun* (2. Basım). 28-37. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kavramsal bir inceleme. *Elektronik*

Sosyal Bilimler Dergisi, 35, 82-99.

Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim

tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram*

ve

Uygulamada Eğitim Bilimleri, *12*(1), 271-299.

Panahia, B., Veiseh, S.M., Divkharc, S., & Kamarid, F. (2012). An empirical analysis of the influence factors on organizational silence and its relationship with employee's organizational commitment. *Management Science Letters 2*, 735-744

Pearson, L. C. and Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research, 86*(3), 172-178.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and

stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research*

Quarterly, *29*(1), 37-53.

Pektaş, H. M., 2019. *"Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzı ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Analizi"*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Perlow, L. ve Williams, S. (2003). Is silence killing your company? *Ieee Engineering*

Management Review, *31*(4), 18-23.

Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, *20*, 331-369.

Premeaux, S.F. (2001). *Breaking the silence: Toward an understanding of speaking up in the workplace,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Louisiana State University

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-202.

Ruçlar, K. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Sakarya Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of Research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, *52*(1), 141-166.

Sabuncuoglu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, *22*(2), 147-171.

Sarıdere, U., 2019. "İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 12*(3), ss.950-961.

Sevgin, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp ilçe örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sezgin Nartgün, Ş., & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (2), 47-67.

Shaw, N.A. (2002). The neurophysiology of concussion Prog. *Neurobiol., 67,* 281-344

Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education, 114*(4), 488-493.

Skinner, R. R. (2008). *Autonomy, working conditions, and teacher satisfaction: Does the public charter school bargain make a difference?* (Doctoral dissertation). The George Washington University, USA.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

Şahin, N., Ulusoy, M. ve Şahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of Turkish psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology, 49*(6),751-763.

Şakar, S. A. (2013). *English teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Tamjis, RB ve Raju, V. (2019). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *International Journal of Engineering & Technology , 8* (1.10), 210-215.

Tülübaş, T. (2011). *Öğretim elemanlarının sessiz kaldıkları durumlar ve sessiz kalma nedenleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Uçar, R. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (2), 209-232.

Üçok, D. ve Torun, A. (2015). Örgütsel Sessizliğin Nedenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi 2* (1), 27-37.

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, *6*(1), 47-62.

Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala, 12*(18), 245-275.

Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasında ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(10), 189-208.

Yıldırım, A., & Çarıkçı, O. (2017). Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 8* (19), 33-43.

Yüksel, R. F. (2015). *Okul çalışanlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK-1.Veri Toplama Araçları

EK-1.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin, öğretmen özerkliği davranışları örgütsel sessizlik düzeyinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığı, ayrıca farklı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma ile ilgili literatüre katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda üç bölümden oluşan anket formlarına yer verdik. Bu anketlerin birinci bölümünde istatistiksel çözümlemeler için çeşitli kişisel bilgilerinize, ikinci bölümünde öğretmen özerkliğine; üçüncü bölümünde ise örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen, formunda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği, ifadenin karşısında yer alan beşli derecelendirme ölçeği üzerinde işaretleyerek (X) belirtiniz.

Bu bilgi toplama aracı ile elde edilen veriler sadece bilimsel çalışmalar amacıyla kullanılacaktır. Bu nedenle formlara adınızı yazmanız gerekmemektedir. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, ölçekte yer alan maddelerin tamamını içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Değerli zamanınızı ayırarak katkıda bulunduğunuz için teşekkür ediyorum.

Mehmet Alper YOLCU
Eğitim Yöneticisi

KİŞİSEL BİLGİLER (BÖLÜM I)

Aşağıdaki sorularla ilgili size uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Bay ( ) Bayan ( )

2. Meslek hayatınızdaki toplam hizmet süreniz:

1–10 yıl arası( ) 11–20 yıl arası ( ) ( ) 21 yıl ve üstü ( )

3. Branşınız: Kültür Dersleri ( ) Meslek dersleri ( )

4.Eğitim Durumunuz: Lisans ( ) Lisansüstü ( )

5.Medeni Durumunuz : Evli ( ) Bekar ( )

EK-1.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

	Örgütsel Sessizlik Ölçeği	1	2	3	4	5
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.					

Derecelendirme

(1) Hiç Katılmıyorum
(2) Katılmıyorum
(3) Orta Düzeyde Katılıyorum
(4) Katılıyorum
(5) Tamamen Katılıyorum

EK-1.3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ						
		Davranışın Derecesi				
Çalıştığım okulda,		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.					
2	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.					
3	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.					
4	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.					
5	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.					
6	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.					
7	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.					
8	Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.					
9	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.					
10	Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.					
11	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.					
12	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.					
13	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.					
14	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.					
15	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.					
16	Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.					
17	Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.					

EK-2. Araştırma İzin Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.01.2021-1985

T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :E-36321956-044-1985 19.01.2021
Konu :Anketler

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Konya Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 23.12.2020 tarihli ve 83688308-605.99-E.18332553 sayılı yazısı.

Enstitünüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Mehmet Alper YOLCU'nun "Örgütsel Sessizlik İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmanın ilgi yazı ekindeki genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulamasında herhangi bir sakınca görülmediğini belirten Konya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ercan OKTAY
Rektör Yardımcısı

Ek :İlgi yazı ve ekleri (6 sayfa)

EK-3. Ölçek Kullanım İzinleri

EK-4. Uygulama İçin İzin Yazısı

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.18332553 23.12.2020
Konu :Araştırma İzni (Mehmet Alper YOLCU)

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 22/10/2020 tarihli ve 36321956.044-E.23517 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mehmet Alper YOLCU'nun "Örgütsel Sessizlik İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görevli idareci ve öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2020-2021 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde CD ortamında bir nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Genelge (3 Sayfa)
2-Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
3-Öğretmen Özerkliği Ölçeği (1 Sayfa)
4-Örgütsel Sessizlik Ölçeği (1 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: http://konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - S
Ali Naci IŞIK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b3b8-9650-3b2f-82a2-7c54 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Mehmet Alper YOLCU

Doğum Tarihi ve Yeri : [redacted]

Eğitim Durumu

Lise : Konya İmam Hatip Lisesi

Önlisanslar : 1.Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Adalet
2.Atatürk Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, İlahiyat

Lisanslar : 1.Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji
2.Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Kamu Yönetimi
3.Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı

Yüksek Lisanslar : 1.Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji
2.Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
3.Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile Danışmanlığı ve Eğitimi
4.Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi

İş Deneyimi

2002-2005 Ankara Final Dershaneleri, Rehber Öğretmen
2006-2010 Konya ABC Dershaneleri, Rehber Öğretmen
2010-2015 Konya Pem Dershaneleri, Rehber Öğretmen
2015-2016 Özel Konya Pema Koleji, Rehber Öğretmen

2016-2017 Karaman Sarıveliler Yunus Emre ÇPAL, Öğretmen

2017-2020 Karaman Sarıveliler Yunus Emre ÇPAL, Müdür Vekili

2020-…Konya Meram Kozağaç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Müdür Yardımcısı

İletişim

e-mail : [redacted]