

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILMA İLE
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(TEKİRDAĞ İLİ ÖRNEĞİ)

GİZEM ÇAKAL

BOLU – 2016

GİZEM ÇAKAL

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILMA
DURUMLARI İLE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (TEKİRDAĞ İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans 2016

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILMA İLE
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(TEKİRDAĞ İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Gizem ÇAKAL

Danışman
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

BOLU, AĞUSTOS – 2016

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Gizem ÇAKAL tarafından hazırlanan Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma İle Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki (Tekirdağ İli Örneği) başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. .../.../20..

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma İle Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki (Tekirdağ İli Örneği) başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. .../.../20..

.....

Gizem ÇAKAL



Aileme...

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimime başladığım ilk dersten itibaren desteğini ve hoşgörüsünü esirgemeyen, engin bilgi ve deneyimlerini dinlemekten keyif aldığım, araştırma konumun belirlenmesinden çalışmamın tamamlanmasına kadar sabırla bana yol gösteren, bu süreçte güveni ile cesaretlendirerek beni motive eden, akademik rehberliği ve manevi desteği ile bu zorlu süreci kolaylaştıran çok değerli tez danışmanım sayın Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU' na teşekkür ederim.

Değerli görüş ve önerileriyle çalışmama şekil veren ve sonuçlanmasını sağlayan değerli jüri üyeleri Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN ve Yrd. Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU' na teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince akademik bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan, bilimsel çalışmaların yöntem ve inceliklerini öğreten, sonsuz manevi desteklerini gördüğüm ve derslerini keyifle dinlediğim tüm saygıdeğer hocalarıma teşekkür ederim.

Bu yolculuğa beraber çıktığımız, her sıkıntımın kahrını çeken ve bu süreçte dünyaya gelen oğlum Eren ÇAKAL' a, bu süreçte sabırlı olup, her daim anlayış gösteren, moral kaynağım kızım Ceren ÇAKAL' a, ve bu süreçte bilgi ve deneyimlerini benden esirgemeyen, hiçbir fedakarlıktan kaçınmayıp, maddi ve manevi desteği ile her zaman yanımda olan eşim İbrahim ÇAKAL' a sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	i
İTHAF.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar.....	vii
ŞEKİLLER.....	ix
KISALTMALAR.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
ÖNSÖZ.....	xv
I. BÖLÜM	
1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Amacı.....	3
1.5. Araştırmanın Önemi.....	3
1.6. Sayıtlılar.....	4
1.7. Sınırlılıklar.....	4
1.8. Tanımlar.....	4
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve Kavramsal Çerçeve.....	6
2.1. Yönetime Katılma.....	6
2.1.1. Yönetim, katılma ve yönetime katılma kavramları.....	6
2.1.2. Yönetime katılma biçimleri.....	8
2.1.3. Yönetime katılmanın amaçları.....	10
2.1.4. Yönetime katılmanın gerekliliği.....	12
2.1.5. Yönetime katılmanın yararları.....	14
2.1.6. Yönetime katılmanın sakıncaları.....	17

2.2. Okul Yönetimine Katılma	20
2.2.1. Öğretmenlerin okul yönetimine katılması	20
2.2.2. Öğretmenlerin okul yönetimine katılma biçimleri	25
2.2.3. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasının yararları	30
2.2.4. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasının sakıncaları.....	33
2.3. Örgütsel Sessizlik.....	35
2.3.1. Örgüt, sessizlik, örgütsel sessizlik kavramları	35
2.3.2. Sessizliğin boyutları	37
2.3.3. Sessizlik teorileri	38
2.3.4. Sessizlik türleri	41
2.3.5. Sessizliğin nedenleri	42
2.3.6. Sessizliğin sonuçları	44
2.4. Okulda Sessizlik.....	46
2.4.1. Öğretmenlerin sessiz kalma biçimleri	47
2.4.2. Öğretmenlerin sessizliğinin etkenleri	48
2.4.3. Öğretmenlerin sessizliğinin etkileri.....	49
2.4.4. Örgütsel sessizliğin okul yönetimi açısından önemi	50
2.5. İlgili Araştırmalar	51
2.5.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar	51
2.5.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar	59
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	62
3.1. Araştırma Modeli	62
3.2. Evren ve örneklem	62
3.3. Verilerin toplanması.....	65
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	68
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Tartışma	70
4.1. Araştırma Örneklemine İlişkin Bulgular.....	70
4.2. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Hakkındaki Algıları Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	71

4.3. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Hakkındaki Algıları Arasında Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi, Görevleri ve Çalıştıkları Okul Türü Değişkenlerine Göre Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	72
4.4. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Algıları Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	82
4.5. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları Arasında Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi, Görevleri ve Çalıştıkları Okul Türü Değişkenlerine Göre Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	84
4.6. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Durumları İle Örgütsel Sessizlik Algıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	94
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	96
5.1. Sonuç.....	96
5.2. Öneriler	106
5.2.1. Araştırmacılara öneriler.....	106
5.2.2. Uygulayıcılara öneriler	106
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	117
1. Kişisel Bilgiler Formu	117
2. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Ölçeği.....	118
3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği.....	121
4. Uygulama İzni.....	122
5. Ölçek İzinleri	123
6. Etik Kurulu Raporu.....	126
7. İnceleme Raporu	127
8. Tekirdağ İli Resmi Lise ve Öğretmen Sayısı.....	128
ÖZGEÇMİŞ	129

TABLOLAR

Tablo 3.1. Tekirdağ ilinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında faaliyet gösteren resmi ortaöğretim kurumları, öğretmen sayıları ve örneklem alınan öğretmen sayıları.....	64
Tablo 3.2. Öğretmenlerin okul yönetimine katılma ölçeğinin güvenilirlik katsayıları	67
Tablo 3.3. Örgütsel sessizlik ölçeğinin güvenilirlik katsayıları	67
Tablo 3.4. Puan düzeyleri ve değerlendirme aralıkları	68
Tablo 4.1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı	70
Tablo 4.2. Okul yönetimine katılım ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikler.....	71
Tablo 4.3. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları	72
Tablo 4.4. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre ANOVA testi sonuçları	73
Tablo 4.5. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA testi sonuçları	74
Tablo 4.6. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresine göre ANOVA testi sonuçları.....	77
Tablo 4.7. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının göreve göre t testi sonuçları....	79
Tablo 4.8. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının okul türüne göre ANOVA testi sonuçları.....	80
Tablo 4.9. Örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikler.....	82
Tablo 4.10. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları	84
Tablo 4.11. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre ANOVA testi sonuçları	85
Tablo 4.12. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA testi sonuçları.....	87
Tablo 4.13. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresine göre ANOVA testi sonuçları.....	89
Tablo 4.14. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının göreve göre t testi sonuçları.....	90
Tablo 4.15. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının okul türüne göre ANOVA testi sonuçları.....	92

Tablo 4.16. Okul yönetimine katılım ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiye ait pearson korelasyon analizi sonuçları.....	94
---	----



ŞEKİLLER

Şekil 2.1. Sessizlik spirali..... 39



KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AL	: Anadolu Lisesi
ESCP	: Ecole Supérieure de Commerce de Paris
GSL	: Güzel Sanatlar Lisesi
İHL	: İmam Hatip Lisesi
İOKSEY	: İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği
KİK	: Kamu İhale Kanunu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OEİKY	: Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
OGYE	: Okul Gelişim Yönetim Ekibi
OKY	: Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
RG	: Resmi Gazete
RPDHY	: Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği
TMY	: Taşınır Mal Yönetmeliği

ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILMA İLE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (TEKİRDAĞ İLİ ÖRNEĞİ)

ÇAKAL, Gizem

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Ağustos – 2016, xv + 129 Sayfa

Yönetime katılma, yönetsel kararların alınması sürecinde ilgilileri söz sahibi kılarak, alınacak kararları etkilemelerinin sağlanmasıdır. Örgütsel sessizlik ise iş görenlerin örgütsel sorunlar hakkındaki görüşlerini ve endişelerini esirgemesidir. Bu araştırmanın amacı; 2014-2015 öğretim yılında Tekirdağ il ve ilçe merkezlerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma ve örgütsel sessizlik hakkındaki algılarına ilişkin elde edilen veriler kullanılarak öğretmenlerin okul yönetimine katılma hakkındaki algıları ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki durumunu ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik Tekirdağ il ve ilçe merkezlerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 501 öğretmenden veri toplanmıştır. Var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından bu betimsel araştırmada veriler toplanırken nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, öğretmenlerin cevap verdikleri kişisel bilgi formu, Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeğinden oluşmakta olup, betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir. Analiz sürecinde Bağımsız İki Örneklem t Testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testinden yararlanılmıştır. Ölçek ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyonu kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yönetimine katılma yüksek düzeyde olumlu görüş belirttikleri (Okul Yönetimine Katılım Ölçeği puan ortalaması $3,71\pm 0,39$) görülmüş, örgütsel sessizlik davranışı algılarının da orta düzeyde olduğu (Örgütsel Sessizlik Ölçeği puan ortalaması $3,38\pm 0,75$) bulunmuştur. Okul Yönetimine Katılım ile Örgütsel Sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesine ait bulgular, genel olarak öğretmenlerin okul yönetimine katılması ile örgütsel sessizlik davranışları arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca genel olarak Okul Yönetimine Katılım ile Okul Ortamı, Duygu ve Sessizliğin Kaynağı alt boyutları arasında ve Yönetime Katılma Durumu alt boyutu ile Yönetici ve İzolasyon alt boyutları arasında da negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; Yönetime Katılma Durumu alt boyutu ile Okul Ortamı, Duygu, Sessizliğin Kaynağı alt boyutları ve genel olarak Örgütsel Sessizlik arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Yönetime Katılmanın Yararları alt boyutu ile Yönetici alt boyutu arasında ve Katılımı Arttırıcı Öneriler alt boyutu ile Duygu, Yönetici ve

İzolasyon alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, Katılımı Azaltan Etkenler alt boyutu ile Okul Ortamı, Duygu, Sessizliğin Kaynağı, Yönetici, İzolasyon alt boyutları ve genel olarak Örgütsel Sessizlik arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yönetime Katılma, Örgütsel Sessizlik



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARTICIPATION TO THE SCHOOL ADMINISTRATION AND ORGANIZATIONAL SILENCE PERCEPTIONS OF THE TEACHERS WORKING AT SECONDARY SCHOOLS (SAMPLE FOR TEKİRDAĞ PROVINCE)

ÇAKAL, Gizem

M. Sc. Thesis

Department of Educational Sciences

Educational Administration and Inspection Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

August – 2016, xv + 129 Pages

Codetermination is a provision of influencing decisions by involving those concerned in the process of taking managerial decisions. Organizational quietness is personnels' withholding their views and concerns on organizational issues. The purpose of this research is to reveal relationship status between perceptions of teachers about participation in school administration and organizational quietness using the data on perceptions of teachers about participation in school administration and organizational quietness obtained from teachers, who work at secondary level schools in Tekirdağ province and its town centers in school year 2014-2015. For this purpose, the data has been gathered from 501 teachers, who are working at secondary education institutions in country towns and city center of Tekirdağ. As it aims to reveal the existing situation, quantitative research method is used while gathering the data of this descriptive research. The data contains personal information sheet filled by the teachers, The Scale of Teachers' Participation in the School Administration and The Scale of Organizational Quietness. On the process of analysis, Independent Two Samples t-Test and One Way Variance Analysis (One Way ANOVA) Test have been applied. In ANOVA test it has been seen that there is a significant difference between samples. To determine which two samples have the difference, LSD Post Hoc Test has been applied. Pearson Correlation is used to determine the correlation between the scores of the scales and sub dimensions.

According to the results of this research, it has been seen that teachers have high level of positive views on participation to the school administration (average score of The Scale of Teachers' Participation in the School Administration is $3,71 \pm 0,39$), and also it has been found that their perceptions on organizational silence behaviour are at mid level (average score of The Scale of Organizational Silence is $3,38 \pm 0,75$). Correlational findings between Teachers' Participation in the School Administration and Organizational Silence reveal that there is a significant and a weak negative relationship between teachers' participation to the school administration and their organizational silence behaviours. Besides, it is determined that there is also a significant and a weak negative relationship between Teachers' Participation to the School Administration and School Environment, Emotion and Source of Silence sub dimensions, and also between Codetermination Status sub dimension and Administrator and Isolation sub dimensions while there is a significant and moderate negative relationship between Codetermination Status sub dimension and School Environment,

Emotion, Source of Silence sub dimensions and Organizational Silence in general. However, it is found that there is a significant and positive weak relationship between Benefits of Codetermination sub dimension and Administrator sub dimension, and also between Suggestions Improving Codetermination sub dimension and Emotion, Administrator and Isolation sub dimensions. But the findings show that there is a significant and positive moderate relationship between Factors Reducing Participation sub dimension and School Environment, Emotion, Source of Silence, Administrator, Isolation sub dimensions and Organizational Silence in general.

Keywords: Teacher, Codetermination, Organisational Silence



ÖNSÖZ

İnsan yetiştiren kurumlar olarak okulların demokratik yönetim anlayışına sahip olmaları çağımızın kaçınılmaz gereksinimlerindedir. Bu da en etkili şekilde, okulların en önemli paydaşı sayılan öğretmenlerin kararlarda söz sahibi olarak yönetime katılması ile mümkün olacaktır. Ancak etkili ve güçlü bir okul için yönetimde söz sahibi olması beklenen öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışı da sergiledikleri gözlenmektedir. İlgili alanyazında yapılacak çalışmalara da katkı sağlayacağına inandığım bu çalışmamda öğretmenlerin yönetime katılmalarının örgütsel sessizlik davranışlarında etkili olup olmadığını görmek amacıyla yönetime katılma ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki incelenmiştir.

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Eğitim hizmeti veren örgütler olarak okulların geleceğe yatırım olarak yetiştirdikleri nesillerin, ait oldukları toplumu ve dönemi de şekillendirdiği görülmektedir. Bu bağlamda hayati öneme sahip bu kurumların yönetiminin bazı durumlarda salt yöneticilerin inisiyatifine bırakılması söz konusu değildir. Toplumu şekillendiren nesilleri yetiştiren çalışanlar olarak öğretmenlerin de eğitim örgütlerinde söz hakkı olması gerekmektedir. Nitekim son yıllarda tüm diğer örgütlerde olduğu gibi okullarımızda da katılımcı yönetim anlayışı hakim olmuştur. Zira öğretmenlerin yönetime katılması, yönetim süreçlerinde etkili kararlar alınmasını ve nihayetinde okulun etkili bir okul olmasını sağlayabilmektedir.

Başaran'a (1996) göre yönetime iş görenleri katmanın amacı, gittikçe karmaşıklaşan yönetim sorunlarının çözümü için iş görenlerin deneyimlerinden ve meslek bilgilerinden yararlanmak, daha güçlü ve etkili bir örgüt yaratmaktır. Aynı zamanda yönetime katılma, çalışanların güdülenmesi açısından da gereklidir (Eren, 2001, s. 401). Ayrıca yönetilenlerin yönetime katılması, demokrasinin de özüdür. Bir örgütte yönetilenler yönetsel kararlara ne kadar çok katılıyor ise örgütün demokratikleşmesi de o kadar artmaktadır (Başaran, 1996, s. 141). Bu bağlamda iş görenlerin yönetime katılımının, demokratik yönetimin oluşumu açısından da önemli olduğu söylenebilir.

Öte yandan öğretmenlerin kararlara ya da yönetime katılmadıkları ya da katılmak istemedikleri, bu konuda yetkiyi tümüyle okul yöneticilerine bıraktıkları da gözlenmektedir. Katılım konusunda çekingen davranan, sorunlarını dile getirmeyen ve okulun amaç, işlev ve işleyişi ile ilgili görüşlerini paylaşmayan öğretmenlerin bu

durumu sessizlik olarak adlandırılmaktadır. Örgütsel sessizlik olarak ele alınan bu sorunun temelinde örgütsel sorunlarla ilgili görüşlerin paylaşılmaması, aksine saklanması durumu yatmaktadır. Örgütsel sessizlik sorunu okullarımızın da örgütsel değişim ve gelişimi açısından önemli bir engeldir (Alparslan & Kayalar, 2012).

Öğrenen örgütte liderin fonksiyonlarına dikkat çeken Özden (1996), liderin çalışanlara, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri ve öğrenmeleri için her türlü olanağı sağlaması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda örgütsel demokrasinin gelişmesi ve bunun için de “örgütsel sessizlik” in aşılarak çalışanların örgüt yönetimine katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu açıdan yönetime katılma ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi, örgütlerde yeni yönetim anlayışlarının hayata geçirilebilmesini sağlayacak hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenebilmesi için önemli görülmektedir. Özellikle de eğitim yönetiminde radikal değişimlerin yaşandığı ve bu değişim sürecinde eğitim paydaşlarının görüşlerinin yeterince dikkate alınıp alınmadığına ilişkin kaygıların öne çıktığı, yine merkezi yönetim eli ile eğitimcilerin sessizliğe itildiklerini düşündükleri bir süreçte, örgütsel sessizlik kavramının bir kere daha önem kazandığı söylenebilir (Köse & Özer, 2013). Tüm bu hususlar dikkate alındığında okulda öğretmenlerin yönetime katılma durumları ile örgütsel sessizlik düzeyleri ilişkilendirilebilmekte, bu durum da bu konuda bir araştırmayı gerekli kılmaktadır.

Bu çalışma, yönetime katılma ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Alt Problemler

- 1- Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yönetimine katılma hakkındaki algıları ne düzeydedir?
- 2- Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yönetimine katılma hakkındaki algıları arasında kıdem, cinsiyet, yaş, çalıştıkları okuldaki görev süresi, görevleri ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik hakkındaki algıları ne düzeydedir?
- 4- Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasında kıdem, cinsiyet, yaş, çalıştıkları okuldaki görev süresi, görevleri ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yönetime katılma durumları ile örgütsel sessizlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Tekirdağ il ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki durumunu ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okullarda yöneticilerin aldığı kararlara öğretmenlerin katılıp katılmadıkları veya ne oranda katıldıkları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik hakkındaki görüşlerini

ortaya koymak açısından bu araştırmanın yararlı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın alanda yapılan çalışmalara katkı sağlaması ve bu alanda çalışmalar yapacak araştırmacılara kaynak olması bakımından da önemli bir çalışma olacağı öngörülmektedir. Bunun yanında bu çalışma, öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları ve örgütsel sessizlik konularında görüşlerinin incelenip, sorunlara çözüm önerileri getirilecek olması açısından da ayrı bir öneme sahiptir.

1.6. Sayıtlılar

“Okul Yönetimine Katılma” ve “Örgütsel Sessizlik” ölçeklerine katılımcıların verdikleri cevaplar onların gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2014-2015 öğretim yılında Tekirdağ il ve ilçe merkezlerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma durumları ile örgütsel sessizlik hakkındaki algılarına ilişkin elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Yönetime Katılma: Yönetime katılma, yönetsel kararların alınması sürecinde ilgilileri söz sahibi kılarak, alınacak kararları etkilemelerinin sağlanması (Aydın, 2000).

Öğretmen: Araştırma kapsamında yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler.

Ortaöğretim Kurumu: Tekirdağ il ve ilçe merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı örgün ortaöğretim okulları.

Örgütsel Sessizlik: İş görenlerin örgütsel sorunlar hakkındaki görüşlerini ve endişelerini esirgemesi (Milliken & Morrison, 2003).



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve Kavramsal Çerçeve

2.1. Yönetime Katılma

2.1.1. Yönetim, katılım ve yönetime katılma kavramları

Yönetmek, idare etmek, hükmetmek, sevk etmek, nezaret etmek, liderlik etmek, başkanlık etmek gibi çok sayıda ifade, birbirinin yerine kullanılabilir. Günümüzde “yönetim” kavramı, tüm bu ifadeleri çatısı altında toplayan bir şemsiye kavram niteliğindedir (Eren, 1998).

Evrensel bir kavram olan yönetim, örgütsel amaçların verimli ve etkin bir biçimde hayata geçirilebilmesi amacıyla bir insan grubunda işbirliği ile koordinasyonun sağlanmasına yönelik faaliyetlerdir. *“Değişen çevrede sınırlı olan kaynakları kullanarak, organizasyon amaçlarına etkili ulaşmak için başkaları ile işbirliği yapmaktır”* (Yılmaz & Görmüş, 2012, s. 85).

Yönetim, örgütlerde yöneticiler tarafından icra edilen bir faaliyettir; pratikte karşılığı vardır, özellikle modern hayatın her yanında karşılaşılan bir uygulamadır. Faaliyet olarak yönetimin tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Bu tespit arkeologların, tarihçilerin bulgularından hareket edilerek yapılmaktadır. Araştırma sonuçları yöneten yönetilen ayrımının Mezopotamya, Mısır ve Eski Çin uygarlıklarında bulunan ilk yerleşimlerden itibaren başladığını göstermektedir. İnsanların iktisadi, ticari, kentsel, dini ve askeri faaliyetlerini örgütlü olarak yaptıkları ve bu örgütlenmelerin ise birileri tarafından yönetildiği görülmektedir. Faaliyeti icra edeceklerin, modern eğitim kurumları vasıtasıyla yetiştirilmeye başlanması nispeten yenidir. 1819’da Paris’te

kurulan Ecole Supérieure de Commerce de Paris (ESCP), dünyanın en eski İşletme Okulu olarak kabul edilmektedir. 1881’de University of Pensylannia’da ABD’nin ilk işletme okulu kurulmuştur. 18. yüzyıl Alman Kameralizmi kıta Avrupası geleneğinin; 1926 yılında Syracuse University’de açılan Kamu Yönetimi bölümü ise ABD’nin kamu yöneticisi yetiştiren ilk modern okulları olmuştur (Öztaş, 2013, s. 14-16).

Yönetim, geçmişi 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başına kadar götürülebilecek bir sosyal bilim dalıdır; bir süreçtir. Yönetimin bir süreç oluşu, faaliyetin yapıldıktan sonra tamamlanmadığı, bitmediği; aksine, sürekli tekrar edilmesi gereken daimi bir döngü olduğunu ifade etmektedir (Eren, 1998).

Dâhil olma, içine girme, kuşatılma, dahledilme, bir bütünün parçası hâline gelme, bir grubun üyesi olma gibi değişik ifade biçimleriyle belirtilebilen “katılma”, terim olarak tanımlanması durumunda Dachler ve Wilpert’e dayanılarak şöyle belirtilebilir: Katılma, dört ana unsur etrafında gelişir. Bunlar katılmanın gerçekleştirildiği grup, katılımcıların sayıları ve amaçları, katılmanın özellikleri ve son olarak katılmanın bireysel ya da grupsal çıktılarıdır. Bu unsurlar birbirleriyle etkileşim dâhilinde olarak katılmayı oluştururlar. Katılma değişik gruplar tarafından değişik şekillerde de tanımlanmıştır. Sosyalist düşüncede katılma, işçinin verdiği ürünün kontrolünü sağlayan ve işçinin yabancılaşmasını engelleyen bir araçtır. İnsanın büyümesi ve gelişimi kuramı dahilinde ise katılma, insanın büyümesini ve gelişmesini tesis eden bir mekanizma olarak düşünülür (Dachler & Wilpert, 1978, s. 4). Verimlilik ve etkililik kuramında ise katılma yine diğerlerindeki gibi bir araçtır. Lakin bu sefer katılma, verimlilik ve etkililiği tesis etmenin bir aracıdır (Arıkan, 1979, s. 40-41).

Yönetime katılma, örgütün bir parçası olan iş görenlerin stresini azaltmak ve onlara örgüt yönetimine katkıda bulunma imkânını sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir çağdaş yönetim düşüncesidir (Dicle, 1980, s. 40).

Yönetime katılma, çok sayıda farklı tanım ile ifade edilebilir. Bu aşamada, sözü edilen bu tanımları yapısal, işlevsel ve süreç olmak üzere üç başlık altında toplamak doğru olacaktır. Yapısal bağlamda yönetime katılma; kişilerin örgütte bulunan

karar hiyerarşisi içinde kendini konumlandırabilmesidir. İşlevsel olarak yönetime katılma, sözü edilen katılımın gerçekleştirilebilmesi için sunulan olanakların verimli ve aktif biçimde kullanılmasını öngörmektedir. Süreç olarak ise, kararlardan etkilenen kitlenin de bahsi edilen bu kararlar üzerinde tasarrufta bulunabilmesini ifade etmektedir (Eroğlu, 2006).

Yönetime katılmanın üç temel özelliği vardır (Eren, 2004, s. 401):

- Bir örgütün alt yönetim kademeleri yahut iş görenlerin örgüt politikası ve yönetimi bağlamındaki kararlara katılım sağlamaları
- Katılımcıların, mevcut sistem ile “psikolojik benlik” ihtiyaçlarını tatmin edecekleri bir demokratik ortama girmeleri
- İşveren ve iş gören arasında yönetime katılma ile ortaya çıkan diyalog ve işbirliği sayesinde örgüt hedeflerine yaklaşılması

Yönetime katılma, kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmayı amaçlayan ve onlar için sorumluluk paylaşmaya yöreklendiren bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal açıdan içerilmeleridir. Bu “içerilme”, örgütün hedeflerine ulaşması için zorunlu bir örgüt ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç ise şöyle açıklanmaktadır; örgütün birer parçası olan astlar, gereksinim duydukları iş doyumuna ulaştığında; tatmin doğrudan örgüt başarısını etkileyecektir. Böylelikle yönetime katılma ile sağlanan tatmin, örgüt amaçlarına ulaşılması sürecinde zaruri bir gereksinim olarak belirlenmektedir (Karatepe, 2008, s. 261).

2.1.2. Yönetime katılma biçimleri

Yönetime katılma biçimleri; iş görenin yönetime fiili katılımı ve danışmalı yönetim olmak üzere iki çeşittir:

1) İş görenin yönetime fiili katılımı, kendileri ile ilgili kararlar söz konusu olduğunda, doğrudan yönetime katılma biçimidir. Fiili katılım, çok sayıda farklı biçimde tezahür etmektedir. Bu türler, aşağıda açıklanmıştır:

- a) *Gönüllü katılma*, yasal bağlamda herhangi bir zorunluluğun bulunmadığı, en etkili katılım organının “işyeri kurulu” olduğu katılma biçimidir. Modelin zayıf yönü, herhangi bir katılım zorunluluğunun bulunmaması ile ifade edilmektedir. Katılımdan ziyade, bir “tavsiye” niteliği taşıması sebebiyle eleştirilmektedir (Karaaslan, Ergun Özler, & Kulaklıoğlu, 2009, s. 42).
- b) *Temsili katılma*, yasal olarak işveren temsilcileri ve iş gören temsilcileri tarafından ortak bir biçimde oluşturulan işyeri kurullarının bulunduğu katılma biçimidir. Kurul; ekonomik, sosyal ve personel yönetimi bağlamında tüm politikalar ile ilgili olarak karar alabilir. Bu modelde göze çarpan zayıf nokta ise, işverenin alınan kararlara tümüyle uymaya dair herhangi bir zorunluluğunun olmamasıdır (Eren, 2004, s. 412). Daha çok sosyal konularda geniş yetkilere sahip işyeri komiteleri, işçi – işveren arasındaki koordinasyonu sağlamak amacıyla bu modeli etkin bir araç olarak kullanmaktadır (Sabuncuoğlu & Tüz, 1998, s. 255).
- c) *Eşit sayıda katılma*, “birlikte yönetim” ya da “birlikte katılım” olarak da anılan, işveren ve iş gören temsilcilerinin eşit sayı ve ağırlığa sahip olduğu yönetime katılma biçimidir. Alınan kararların herhangi bir yaptırım yetkisi yoktur. Bu modelin tercih edildiği örgütlerde grev, işgal, direniş gibi eylemler görülmemektedir; çünkü iş gören de işveren kadar söz sahibidir (Eren, 2004, s. 412). İş görenin, işverene karşı güven duygusunu kazanması hedefleniyorsa, ideal bir yönetime katılma biçimidir (Karaaslan, Ergun Özler, & Kulaklıoğlu, 2009, s. 42).
- d) *Sendikal katılma*, iş gören temsilcisinin, sendika olduğu yönetime katılma biçimidir. İş görenlerin haklarını, düşüncelerini ve taleplerini

örgütlü ve oldukça güçlü biçimde savunabilmeleri bağlamında önem taşımaktadır. Ancak bu gücün sağlanması için, sendikaların yeterince örgütlü ve yaptırım gücüne sahip olması gerekmektedir (Yasan, 2012).

e) *Özyönetim (kendi kendine yönetim)*, iş gören temsilcilerinin işveren ve sermayedar sınıfı temsilcileri olmadan işyerini yönettikleri yönetime katılma biçimidir. Yönetime katılım sürecinin son aşaması olan özyönetim, bağımsızlığı ve mülkiyette pay sahibi olunmasını hedeflemektedir (Sabuncuoğlu & Tüz, 1998, s. 259). Diğer yönetime katılma biçimlerinden siyasi ve ideolojik bir tercih simgesi oluşu ile ayrılmaktadır.

2) Danışmalı yönetim, yöneticilerin belli konularda astların bilgisi ve görüşlerine başvurmaları, önerilerine açık olmaları anlamına gelmektedir. Örgüt kararlarının verimliliği ve aktifliğini artırmak amacıyla “kurmay eleman” adı verilen uzmanlardan yararlanılır. Bu kişiler araştırma yaparak çeşitli öneriler sunar, yöneticilere karar verme sürecinde yardımcı olurlar (Sabuncuoğlu & Tüz, 1998, s. 215). Bu model, çalışanlardan karar sürecinde bilgi alma yoluyla uygulanabileceği gibi, alınan kararların çalışanlarla paylaşılması biçiminde de uygulanabilir. Danışmanı yönetim modeli, “göstermelik” bir model olduğu, “sözde katılım” sağladığı, iş gören ve işveren arasında güvensizliğe yol açtığı gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Bakan & Bulut, 2004).

2.1.3. Yönetime katılmanın amaçları

Yönetime katılmanın amaçları, çok sayıda görüşle açıklanan bir konudur. İş görenin yabancılaşma duygusuna kapılmasını önlemek, onun gurur ve haysiyetini korumak, kişiliğini güçlendirmek, çıkarlarını koruma altına almak, işyerinde demokrasiyi sağlamak gibi birçok amaç sıralanabilir (Ülgen & Mirze, 2007).

Çalışmada, bu amaçlar, üç başlık altında ele alınmıştır.

1. *Demokrasinin Sağlanması:* Yönetime katılım ile işyerinde demokratik bir ortamın oluşturulması amaçlanmaktadır. Otokritik bir yönetim sistemi yerine demokratik bir sistemin tercih edilmesi, hızlı değişimlerin örgüt üzerinde yarattığı gerilimi sona erdirecektir (Dicle, 1980, s. 49). Bu amacın getirileri; demokratik örgütsel ortam, işveren ve iş görenler arasında saygı, güven ve dayanışma sayesinde verimlilik de artacak, örgütsel hedeflere ulaşılması bağlamında önemli adımlar atılmış olacaktır (Eren, 2001, s. 329).

2. *Psikolojik Tatmin ve Motivasyon Sağlanması:* Kökeni Fransızca ve İngilizcede yer alan “motive” kelimesine dayanan motivasyon (güdüleme) sözcüğü, adı geçen dillerde “hareketlendirme” anlamına gelmektedir (Eren, 2001, s. 474). Birçok farklı bakış açısı ile ele alınmış ve dolayısıyla çok sayıda tanım ile ifade edilmiş olan motivasyon, genel olarak kişilerin ya da örgütlerin gereksinimlerini tatmin ile sonuçlandırmak amacıyla harekete geçmeleri, etkilenmeleri, isteklendirilmeleri süreci olarak tanımlanabilir. Motivasyon (güdüleme) süreci, tatmin edilmemiş ihtiyaçların varlığı ile başlamaktadır. İhtiyaçların uyarılması ile “güdü” harekete geçer ve son aşama olan ihtiyaçların tatminine ulaşmak üzere gelişen, sondan bir önceki aşama olan “davranış” gözlenir. Motivasyon bağlamında yöneticiler tarafından kullanılması amacıyla birçok teori ve model geliştirilmiştir. Amaç, bireyleri motive eden etmenlerin tespit edilmesi ve motivasyonun devamlılığın sağlanması bağlamında yöneticilerin bilgilendirilmesidir (Koçel, 2010, s. 636). Çalışanlar, işletmede belirli bir süre geçirdikten sonra, hem çalıştığı kurumda hem de kendi iş çevresinde bir takım deneyimlere sahip olur ve bunu takiben bazı beklentiler, kazanç ve kayıplar sebebiyle işine ve iş çevresine karşı bazı tutumlar geliştirir. Çalışanların bu kazanç ve kayıpları karşılaştırması ile birlikte kazançların çokluğu iş tatminini, azlığı ise iş tatminsizliğini oluşturur. İş tatmini, bir çalışanın kendini yaptığı işe dair iyi hissetme seviyesini ve kendi perspektifinden ürettiği işi ne denli doyurucu bulduğunu belirten bir kavramdır (Shamir & Salomon, 1985, s. 455). Diğer bir deyişle iş tatmini; bir çalışanın, işine karşı duyduğu memnuniyet ve memnuniyetsizlik ya da izlediği genel tutum olarak da ifade edilebilir. Çalışanın ürettiği işe karşı tutumunun yanı sıra bilgi, inanç ve duygularını da içerir

(Konuk, 2006, s. 59). Yönetime katılma ile iş görenlerin tatmin ve motivasyonunu sağlamak da amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda doğrudan veya dolaylı olarak örgüt çıkarlarına hizmet edilmektedir. İş görenlerin yüksek motivasyon ile performans sergilediği ve iş tatminine ulaştığı bir ortamda, örgütsel başarı da yakalanacaktır. Bu bağlamda iş görenin yönetime katılması ile onurlu ve gururlu hissetmesi, yüksek moral ile çalışması, örgütün bir parçası olduğunu hissetmesi büyük önem taşımaktadır (Eren, 2006).

3. *Verimliliğin ve Örgütsel Etkinliğin Artırılması*: Verimlilik ve iş gören arasındaki ilişki, ancak iş görenin moral düzeyi ile ilişkilendirilebilir (Fişek, 1997, s. 66). İş görenin düşük moral ile performans sergilemesi; işe yönelik ilgisizlik, iş uyuşmazlığı, disiplinsizlik, devamsızlık, iş duraklaması gibi sonuçlar doğuracaktır. Bir örgütün varlığını sürdürmesi, ancak örgütsel hedeflere ulaşma sürecinin içinde bulunması ile sağlanabilir. Nasıl ki bir insanın yaşama devam etmesi, yaşamak için gerekli koşulları sağladığı bir süreci gerektiriyorsa; bir örgütün canlı kalması da menfaatleri için efor sarf etmesini gerektirmektedir. Aksi takdirde örgütte meydana gelen duraksama, çöküş sürecinin başlangıcının sinyalini vermiş olacaktır (Eren, 2006). Bu süreçte tüm kaynakları verimli bir biçimde kullanma eğiliminde olacak olan örgütler, insan kaynaklarını da aynı amaç doğrultusunda etkin değerlendirme girişiminde olacaktır. Örgütün üretkenlik ve verimlilik düzeyi, insan kaynaklarının sergileyeceği performansın üretkenliği ve verimliliğine bağlıdır (Palmer, Winters, & Şahiner, 1993, s. 10).

2.1.4. Yönetime katılmanın gerekliliği

Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları için belli gerekliliklere değinen araştırmacılardan biri olan Wood (1984)' un çalışması, yönetime katılmanın gerekliliğini değer, yapı ve süreç olarak üç kategoride açıklamaktadır. Wood' un değer kategorisinde incelediği şartlar şunlardır:

1. Yönetime katılacak öğretmenler sorumlu, gerekli güdülenmeyi elde etmiş ve güvenilirlik açısından bir sorun teşkil etmeyen kimseler olmalıdır.
2. Yönetime katılacak öğretmenler yönetim sürecinde verilecek kararların kalitesini arttıracak donanıma sahip olmalıdırlar.
3. Katılımcılar arasında sağlıklı bir iletişim nizamı tesis edilmelidir.
4. Katılımcılar arasında çatışmanın süreci baltalamaktan ziyade süreci zenginleştirecek yeni fikirleri doğuran bir durum olduğu kabullenilmiş olmalıdır.
5. Kararların sonucunu rütbe değil uzmanlık belirlemelidir.

Wood'un yapı kategorisinde ele aldığı durumlar ise şöyledir:

1. Kurumun genel politikası katılımcılara kendilerini etkileyen konularda kararlara katılma hakkı sağlamalıdır.
2. Bütün katılımcılar yeni bir konuyu gündeme getirip tartışmaya açabilme ve tartışmanın seyrini değiştirebilme gücüne sahip olmalıdır.
3. Katılımcıları sınırlayan kurumsal kural ve düzenlemeler kısıtlanmalı yahut kaldırılmalıdır.

Wood, süreç kategorisinde ise şunların üzerinde durmuştur:

1. Katılımcılar, tartışılacak bir konu varsa bu konu hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

2. Katılımcılar tartışma esnasında argümanlarını ikna edici şekilde savunabilmelidirler.
3. Katılımcıların aralarında kurdukları ilişkilerde açıklık ve dürüstlük ilke kabul edilmelidir.
4. Katılımcılar çatışma ile yaşamayı öğrenmelidir.
5. Kurum içerisindeki rütbesi ne olursa olsun her kişi çekinmeksizin yönetim sürecine katılabilmelidir.
6. Ast ve üstler arasında serbest bir fikir alışverişi ortamı sağlanmalıdır.

Bir eğitim kurumunda yönetime katılım geniş bir oranda olursa eğer, yönetim durumunda alınan kararların daha sağlıklı kararlar olabileceği belirtilmektedir (Aldemir, 1996, s. 34). Öğretmenlerin yönetim süreci içerisinde alınacak olan kararlara dahil olarak üzerinde kendi düşünce ve iradelerine göre fikirlerini beyan edebilmeleri, okulların yönetim biçimine demokratik anlamda pozitif etkiler yapar. Bu sürecin devamında demokratik tutum ve kazançların yanında öğretmenlerin yönetime katılımı, onların okullarını daha fazla sahiplenmelerine ve dolayısıyla okulun gelişimi için daha fazla istek duymalarına da sebep olur. Bu da öğretmenlerin hayat kalitesindeki bir artışla birlikte mevcut iş doyumunda da pozitif bir etki yaratır (Aytaç, 1999).

2.1.5. Yönetime katılmanın yararları

Yönetime katılmanın yararları, şöyle sıralanabilir (Mihçioğlu, 1983, s. 116):

- Kararların alınma sürecinde aktif bir biçimde bulunan çalışanlar, söz konusu kararları daha fazla benimser. Bu kararların hayata getirilmesi aşamasında daha içten, daha samimi bir tutum sergilerken; başarı oranı da yükselecektir.

- Kolektif bir biçimde alınan kararlar, belli birkaç yönetici tarafından alınmış kararlara göre çok daha üstündür. Zira bu kararların uygulanma başarısı, kararların yöneldiği kimselerce kontrol edilebiliyor oluşuna bağlı olarak artmaktadır.
- Yönetime katılan çalışanlar, alınan kararların gerekçelerine daha yatkındırlar. Bu sebeple alınan kararların uygulanması çok daha kolay olacaktır. Karara katılan çalışan, kararları daha bilinçli uygulayacaktır. Böylece uygulama güçlükleri önemli ölçüde azaltılmış olacaktır.
- Katılma, çalışanların saygınlık, güvenlik, yaratıcılık güçlerini ortaya koyma gibi temel ihtiyaçlarını karşılayacak; onların girişim güçlerini, tüm olarak kişiliklerini geliştirecektir.
- Gerçekleştirilecek amaçların beraberce belirlendiği yerlerde, yönetim – çalışan çatışmalarının kaynağı olan birbirine karşıt amaçların yerini, ortak amaçlar alacaktır.
- Yönetime katılma düzenlerinin uygulandığı hemen her yerde maliyet düşecek, savurganlık önlenecek, üretim artacak ve üretim kalitesi yükselecektir.

Başaran da (1996, s. 72), yönetime katılmanın yararlarını şu biçimde açıklamaktadır:

- Katılma ile demokratik ortam gelişmekte, çatışmalar azalmaktadır.
- İş görenlerin üretkenliği çok önemli ölçüde artmaktadır.
- İş görenlerin doyum düzeyleri artmaktadır.
- İş görenler, örgütten beklentilerini büyük ölçüde rasyonel sınırlara çekmektedir.

Yukarıda açıklandığı gibi, yönetime katılımın en önemli yararlarından biri, iş görenlerin iş tatmininin sağlanmasıdır. Yönetime katılımın getirdiği hemen tüm yararların, sağlanan iş tatmini doğrultusunda kazanıldığını söylemek mümkündür. İş

tatmini sağlanan ve kendini örgütün bir parçası olarak hissedebilen iş gören, sağlıklı bir üretim süreci yaşanmasını sağlayacak ve böylelikle üretim kalitesi önemli ölçüde artacaktır. Bunun yanı sıra, iş tatmini sağlanan iş görenler ile yöneticiler arasında yaşanması muhtemel çatışmalar, minimum düzeye indirgenmektedir (Başaran, 1996).

Howes ve McCarty (1982) Newyork'un anakentinin dışında kalan alanın haricinde yürüttükleri araştırma ve çalışmalarında yönetime katılmanın şu yararlarını vurgulamaktadırlar. Yönetime doğrudan katılan kişiler, yönetimde olma halinin yargı bildirme ve karar vermeye önemli ölçüde katılımı sağladığını, bunun kabul görmede bir probleme neden olmadığını, yönetim alanındaki ilişkileri kuvvetlendirdiğini, kişilerin karar verme aşamasında yaşadıkları karar vermeye değin belirsizlik ve zorlukları giderdiğini söylemektedirler. İlâveten, karar verme halinin getirdiği sorumluluk bilinci, karar verme sürecindeki hâlin kolaylaşması, yönetim sahibi kişinin zamanı etkili ve tasarruflu kullanması, eğitimcilerin yeni görüş ve fikirlere olan kapalılığında olumlu yönde değişim tesisi gibi konularda dahi yönetime katılımın büyük önem arz ettiğini eklemektedirler.

Sabuncuoğlu (1995, s. 204-205), artık günümüzde yönetim ve ilgili öğelerine katılmayla ilgili çeşitli tartışmaların mevcut olduğunu belirtmektedir. Ancak bu tartışmalar, katılımın sağlanıp sağlanmamasına odaklanmaktan ziyade katılma “Hangi düzeyde olmalı?”, “Hangi metotlarla düzenlenmeli?” ve “Kimlerle ve ne biçimde uygulanmalı?” sorularını eksen alarak değişik eğriler çizmektedir. Sabuncuoğlu'nun bu tespiti de katılımın tesis ettiği olumlulukların altını bir kez daha çizmektedir. Sabuncuoğlu ilgili araştırmasında yönetime ve ilgili öğelerine katılmanın ortaya çıkardığı pozitif etkilere şu şekilde değinmektedir. Gerçek bir demokrasi, siyasi planda bütün yurttaşları yönetim nazarında alınan kararlara katmanın yanı sıra işyerlerinde de işçilerin yönetim mekanizmalarına aktif katılımıyla tesis edilebilir. İşçilerin işyerinin yönetimine aktif surette katıldıkları yerlerin büyük çoğunluğunda üretimin niteliği ve miktarında pozitif bir artışın husule geldiği görülmektedir. İşyerlerinde değişim ve yeniliklere karşı direncin kırılması, değişme hakkındaki kararların içeriğinin ve biçiminin işçilerle birlikte alınmasına bağlıdır. Eğer işçiler de bu kararlara katılırlarsa değişim ve yenilik hususunda muhafazakârlığın örgütlenmesi azalacaktır. Ast ve üst

arasındaki ilişkilerin olumlu yönde gelişmesi isteniyorsa ve sağlıklı ilişkilerin örgütlenmesi arzulanıyorsa işçiler de kararlara katılarak fikirlerini beyan etmede bir zorlukla karşılaşmamalıdır. Bu durum ast ve üst arasındaki iletişimin kalitesini arttıracaktır. İşyerinin denetiminde olumlu yönde bir gelişme, işçilerin de işyerinin yönetimi hakkındaki kararlara katılmasıyla tesis edilebilir.

2.1.6. Yönetime katılmanın sakıncaları

Literatürde, yönetime katılma genellikle olumlu bir cepheden ele alınmıştır. Ancak katılmanın çeşitli açılardan zararlı olabileceğini de belirten görüşler de mevcuttur (Aytaç, 1999).

Yönetim sahasında kararlara katılmanın şöyle zararlar doğurabileceği kaydedilmiştir (Kapusuzoğlu, 2008):

- Yönetime yönetim konusunda uzmanlar haricindeki bireylerin katılımı yöneticinin ayrıcalıklarını olumsuz etkileyebilir (Kapusuzoğlu, 2008).
- Yönetim konusunda yeterli deneyime sahip olmayan bireylerin katılımı, iş esnasında zaman kaybına, iş veriminde düşüş yaşanmasına, uzman yöneticilerin etki alanının zayıflaması ve etkinliklerinin azalmasına yol açar (Aytaç, 1999).
- Yönetime toplu katılım bir tür yönetim kurnazlığıdır. Bu tarz bir düşünceye sahip olanlar için katılma, karar verme mekanizmasında bireylerin sesleri çıktığı ölçüde insanlara istediklerini yaptırma ve hatta onları manipüle etmesinde bir tür hile aracı olarak olumsuz bir görünüm kazanabilir (Kapusuzoğlu, 2008).

Dicle (1980, s. 51-52) bu konudaki fikirlerini şu surette özetlemiştir. Belli bir grubun tekelinde ve dikte edici bir yönetim tarzından, kuruma bağlı tüm üyelerin yönetim mekanizmasındaki kararlara katıldıkları demokratik ve özgürlükçü bir düzene geçilmesi şunlar anlamına gelir:

- Otorite ve yetkinin tekrardan düzenlenmesi ve bireyler arasında paylaşılması,
- Denetim ve diğer konulardaki önemli ayrıcalıkların başkalarına terk edilmesi,
- Yönetme açısından yeterli güce sahip olmayan ve bağımlı insanların yönetime ortak olması.

Bu gibi olumsuz etkenler daha önceden yönetimde yetkili kimselerin yönetimdeki payını azaltarak onlar açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Yetkililerin psikolojik bakımdan birtakım sorunlar yaşamasına neden olabilir. Bu da kurum içerisinde işten alınan verimi düşürdüğü gibi çalışanlar arasındaki uyumsuzluklar ve anlaşmazlıkları tetikleyebilir (Aytaç, 1999).

Konuya farklı bir açıdan bakan bazı araştırmacılar (Eren, 2006), yönetime katılımın artırılmasının savunula geldiği gibi kurum içerisindeki demokrasiyi kuvvetlendirmek amacıyla olmadığını kaydeder. Onlara göre bu hâl işçilerin verilen emirleri sorgulamadan ve emirler üzerinde bir tesir sahibi olmadan benimsemesini kolaylaştırmak için bir tür hile olarak ortaya çıkmıştır. İşçiler yönetime katıldığı yanılgısını içeren bir yanlış bilinci her katılım durumunda yeniden üreterek bu surette aldatılırlar.

Bunun haricinde bazı araştırmalar da (Can, Azizoğlu, & Aydın, 2011) işçilerin sanıldığı üzere yönetime katılmak için mevcut seviyenin ötesinde bir istek duymadıklarını öne sürmektedir. Mesela Schein bu konuda şunu iddia etmektedir. Kuruma bağlı üyeler kendi aralarında tabii bir iş paylaşımı sürecini oluşturarak görevleri düzenlemektedirler. Bu doğal süreç de üyelerin katılma seviyelerini istekleri doğrultusunda düzenler. Bu doğrultuda kurumun hiyerarşisi içerisinde alt seviyede bulunanlar becerileri ve katılma şevkleri açısından en alt düzeyde olanlardır. Hâsılı, belirtilen nedenlerle bireyleri istek ve becerilerini dikkate almaksızın yönetime katma konusundaki ısrarcı bir tutum, hem kuruma tabi olan üyeler hem de yöneticiler açısından olumsuz ve zararlı sonuçlar doğurabilir.

Bazı sosyologlar (Can, Azizoğlu, & Aydın, 2011), kurum ve işletmelerde demokratik bir yönetim biçimini elde edilmesi gereken bir kazanım olarak

görmektedirler. Lakin bu, onlara göre elde edilmesi külfetli bir kazanımdır. Bu bakımdan eğer külfet, kazanımın getireceği faydalardan daha azsa yönetime katılımın teşvik edilmesinde ve bu konuda ısrar edilmesinde zarar vardır.

Bazı araştırmacılar ise (Can, Azizoğlu, & Aydın, 2011) yönetim sürecinde katılımı teknolojik hususlar yönünden eleştiriye tabi tutmaktadırlar. II. Dünya Savaşı'ndan sonra merkezilikteki sarsıntılara paralel olarak işletme ve kurumlarda iletişim kopuklukları yaşandığı gözlemlenmektedir. Bu durum işletme ve kurumları olumsuz yönden etkilemektedir. Durumdan olumsuz etkilenen kurum ve işletmeler ise yerinden yönetim uygulamalarına gitmek durumunda kalmışlardır. Lakin 21. asırda artık teknolojik gelişmelerin ve imkânların artmasıyla iletişim sahasında da teknolojik bakımdan yararlanılabilecek pek çok kolaylık ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan artık merkezileşme teşvik edilerek verimlilik arttırılabilir.

İşletme ve kurum içerisinde yönetime katılımı savunanların bu katılma durumunun ne şekilde işleyeceğini, kimlerin nelere nasıl ve ne şekilde katılacağını göstermedikleri de katılım konusuna yöneltilen eleştirilerden birisidir (Aytaç, 1999).

Değişik görüşlerden biri ise yönetimin özel mülkiyet esasına dayandığının vurgulanmasıdır. Bu görüşün savunucuları, yönetimin mülk sahipleri nezdinde kalması gerektiğini, yönetimin yönetime hâkim unsurun tabii hakkı olduğunu belirtmektedirler (Aytaç, 1999).

Güçlüol (1984, s. 63), yönetim mekanizmalarının işleyiş sürecinde alınan kararlara katılmanın şu gibi zararlara yol açabileceğini kaydeder:

- Yönetim sürecinde katılımın arttırılması kararların niteliğinde bir düşüş yaşanmasıyla sonuçlanır.
- Yönetime toplu katılım düşük bir standardı gösterir.
- Katımlı yönetim kurumun çıkarlarına aykırıdır.

Büyük kurumlarda spesifik problemlerin analiz edilip çözülebilmesi adına kurum yöneticilerinin kendi aralarında problemin halli için toplantılar düzenleyebileceklerini kaydetmektedir (Can G. , 1991, s. 216). Lakin ona göre bu toplantılar şu sorunları da beraberinde getirir:

- Yönetici konumundaki kimselerin zamanlarının kıymeti açısından duruma yaklaşırsa, bu yöneticiler için fazla maliyetli olabilir.
- Hemen halledilmesi gereken sorunların çözümünde gecikmelere neden olur.
- Problemin halli için çabuk ve etkili bir karar alma süreci yerine zahmetli bir toplantı süreci ortaya çıkar. Duruma göre bu toplantılardan bir karar da alınamayabilir.
- Astlar, üstlerinin de katıldıkları toplantılarda yalnızca onların şahsi beğeni ölçütlerini gözeterek kararlarını düzenleyebilirler.
- Katılımlı yönetim, bireysel sorumluluktan kaçma için bazı kişilerce bir fırsat olarak kullanılabilir.

2.2. Okul Yönetimine Katılma

2.2.1. Öğretmenlerin okul yönetimine katılması

Bir kurumun yönetimi hakkında alınan kararlardan etkilenen kişilerin o kararlara katılmasının gerekliliğine dair görüş, 1930'lu yıllardan beri eğitim yönetimiyle ilgili olmuş araştırmacıları da ilgilendirmiştir. Bu alanda çalışan araştırmacılar, eğitim kurumlarında çalışan kimselerin de yönetimle ilgili kararlara katılmasının, kurum adına alınan kararların daha geçerli ve uygulanabilir olma olasılığını arttırdığını söylemektedirler (Alıç, 1996, s. 177). Zira kararın etkileyeceği kişi ya da zümrelerin

karara katılma oranı arttıkça kararın uygulanmasının da karara katılma oranına doğru orantılı olarak kolaylaştığı gözlenmektedir (Bursalıoğlu, 1991, s. 82).

Okul, gelişmiş bir yönetim sistemine sahip olması gereken bir kurumdur. Bu sistemin işleyebilmesi için organik bir bütünlük içerisinde çalışabilen pek çok parçaya ihtiyacı vardır. Sistemin başlıca parçaları ise yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve çevredir. Okulun etkinliklerinin verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için bu unsurların okul yönetimine katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu sayede parçaları teşkil eden bireyler potansiyellerini değerlendirip geliştirebilirler (Aytaç, 1999).

Bazı araştırmacılar okulu teşkil eden bu dört başlıca unsur arasından öğretmen unsurunu temel unsur olarak kabul etmektedirler. Eğer bu görüş doğru sayılırsa öğretmenin yönetime katılmasının ne denli önemli olduğu da daha rahat anlaşılabilir (Kocabaş & Gökbaş, 2002, s. 170).

Bir eğitim kurumunda eğer yönetime katılım geniş bir oranda sağlanabilirse yönetim durumunda verilen kararların sağlıklı olabileceği belirtilmiştir (Aldemir, 1996, s. 34). Öğretmenlerin yönetim sürecinde verilecek kararlara müdahil olarak onlar üzerinde kendi düşünce ve iradeleri doğrultusunda değişim yapmaları okulların yönetim biçimini demokratik bir şekle doğru da yöneltebilir. Bu sürecin getireceği demokratik tutum ve kazanımlar yanında öğretmenlerin yönetime katılması, onların okullarını daha çok sahiplenmelerine ve dolayısıyla okulu geliştirmek adına daha fazla şevk duymalarına da neden olabilir. Bu da öğretmenlerin hayat kalitesindeki bir artışla birlikte mevcut iş doyumunda da pozitif bir etkiyi getirir (Kapusuzoğlu, 2008).

Okul bir örgüttür. Bu örgütün hammaddesi ve aynı zamanda ürünü de insandır. İnsan dirik bir yapıyı taşır. Okulda eğitimin çeşitli gereksinimlerinin dirik bir yapının taşıyıcısı olarak insanın bireysel istekleriyle sentezlenmesi bir başlangıç kararını teşkil eder. Bu kararlar bireylerin gereksinimleri daha iyi şekilde ölçülür, düzenlenir ve uygun durumlara yönlendirilir (Taymaz, 1995, s. 27).

Okul yöneticisi okulda çalışmakta olan uzmanları, öğretmenleri ve diğer eğitim personelinin eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlar için koordine eden, yönlendiren ve güdüleyen kimsedir (Başaran, 2000, s. 118). Bu bakımdan okul yöneticisinin okul bünyesindeki bu unsurları yönetime katması elzemdir. Okulun işleminde işbirliğinin yeri oldukça önemlidir. İşbirliğinin temel şartı da katılmadır (Bursalıoğlu, 1991, s. 159).

21. yüzyılın kabul gören yönetim modeli “demokratik yönetim” olarak adlandırılmaktadır. “Katılmalı yönetim”, “grup yönetimi”, “ekip yönetimi” gibi adlarla da anılan demokratik yönetim çalışanların ve astların görüş, öneri ve desteğiyle tesis edilmektedir (Aldemir, 1996, s. 35).

Okul yöneticisinin demokratik yönetim bağlamında üzerinde durması gereken ilk nokta, okul yönetimini okulu oluşturan öğelerin katılabileceği şekilde düzenlemesi ve bu öğelerin her birini birer karar mercii olarak görmesidir. Öğretmenler, okul içerisinde diğer öğelere oranla karar sürecine katılım açısından önemli bir rol oynamaktadırlar (Gökçe, 2000).

Okul müdürünün öğretmenler ve okulu oluşturan diğer insan odaklı bileşenleri yönetime katarken de dikkate alması gereken bazı noktalar mevcuttur. Bu noktalar şu şekilde sıralanabilir (Bursalıoğlu, 1991, s. 97):

1. Okul müdürü, okulu oluşturan öğelerin tesis ettiği grubun dinamiklerini iyi gözlemlemeli ve anlamalıdır. Lakin okul müdürü bu dinamikleri kullanmaya çalışmamalıdır.
2. Okul müdürü, bileşenleri güdüleyici, uzlaştırıcı ve eşgüdümleyici bir eylem anlayışı içerisinde olmalıdır.
3. Müdür, karar sürecinde astlara katılım olanağı sunmalı, bunun haricinde karardan doğrudan etkilenecek bireyler de karara katılma şansına sahip olmalıdırlar.

4. Müdür, yönetimi esnasında demokratik bir hava yaratarak, demokratik bir kişi imajı çizmelidir.
5. Karar alınırken müdür, karara katılan kimseler arasında fikir birliğini tesis etmeye çabalamalıdır.
6. Müdür, grubu oluşturan bireylerin değerlerini ve kişilik özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır.
7. Müdür, takdir hakkını kullanacaksa grubun faydasını düşünerek kullanmalıdır.

Öğretmenlerin yönetime dâhil olmasıyla işten elde ettikleri doyumun arttığı gözlemlenmekte ve bununla beraber verimlilikte de önemli bir artış meydana gelmektedir. Bu da öğretmenlerin yönetime katılmasını çağımızın “katılnalı yönetim” anlayışı içerisinde elzem faktörlerden biri kılmaktadır (Aldemir, 1996, s. 35).

Öğretmenlerin yönetim sürecindeki karar alma eylemlerine katılması yenileşmenin gerçekleşmesi için önemli bir adımdır. Öğretmenlerin okul yönetimine katılması yahut katılma yönünde teşebbüste bulunmaları öğretmenlerin okulun geliştirilmesine doğrudan katılımının bir göstergesi olarak kaydedilmektedir (Doğan, 2002). Yenileşme, okulun kapasitesini geliştirmekle beraber okulun gelişimi açısından olumludur.

Öğretmenlerin okul yönetiminde alınan kararlara katılması onların okul içerisindeki etki ve deneyim alanlarının bir neticesi olarak kabul edilmektedir (İlgar, 2005). Öğretmenler, hareketlerinin doğuracağı etkiler konusunda kaygılı yahut duyarsızsalar zamanla onların yönetime katılmalarında ve bu katılıma duydukları istekte azalma görülür. Eğer öğretmenlerin kararlara katılma konusundaki arzuları fazla ise, bu zamanla öğretmenlerin yaratıcılığını olumlu yönde etkilemekte ve geliştirmektedir.

Öğretmenlerin yönetime katılımı, ayrıca yönetmeliklerce de belirtilen ve üzerinde durulan hususlardan biri olmuştur. Örneğin MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (OEİKY)'nde bazı maddeler öğretmenlerin yönetime katılımını teşvik edici ve hatta zorunlu kılıcı şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2014).

MEB OEİKY'nin 39. maddesi “İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir” demektedir. Madde açık şekilde müdür yanında “diğer çalışanlar”a da yönetime katılmayı tebliğ etmektedir.

Aynı yönetmeliğin 43. madde, 1. bendinde şu şekildedir: “Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir şekilde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.”

MEB Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesinin 4. maddesinin n bendinde : “İlköğretim okullarında; paylaşımcı ve işbirliğine dayalı yönetim anlayışıyla, eğitim ve öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını arttırmak, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişim amacıyla ‘Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE)’ kurulur. Bu ekip yönergede öngörülen çalışmaları yerine getirir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2013).

Bunun yanında MEB Eğitimde Kalite Yönetim Sistemini Yönergesinin 4. maddesi r bendinde, toplam kalite yönetimi tanımlaması yapılırken “Hizmetten yararlananların memnuniyetinin esas alındığı, kaynakların etkili ve verimli kullanılmasının öngörüldüğü, paydaşların karar sürecine katılımının sağlandığı planlı gelişim yaklaşımı ile sistemin sürekli sorgulanarak geliştirilip iyileştirildiği bir yönetim anlayışını ifade eder.” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2013).

Öğretmenler okul içerisinde yönetimle ilgili kararları doğrudan etkileyebilecek en önemli unsurlardan birisidir. Okul yönetiminden sonra yönetimde önemli rol üstlenen öğretmenlerin, hem kendilerini hem de okulun yönetimini değiştiren yahut

etkileyen yönetim kararlarına katılmaları oldukça önemlidir. Bunlar bağlamında okula dayalı yönetim yaklaşımı öğretmenlerin yönetim sürecinde verecekleri kararların önem derecesini hayli yüksek tutmuştur (Güçlü, 2000, s. 20). Okula dayalı yönetim anlayışı, öğretmenlerin kurum içerisinde belli bir özerklik sağlamalarını ve bu şekilde okulu canlandırmalarını öngörmektedir.

Yönetim sürecinin işlevselliğinin artması, öğretmenlerin kararlar ve okul içindeki uygulamaları doğrudan etkileyebilecek bir mekanizmayı tesis etmesi ile mümkündür. Eğer öğretmenler bu mekanizmayı kurmak yerine yalnızca kararlara katılırlarsa, yönetim sürecindeki işlevsellik belirli bir düzeyde kalacaktır (Özden, 1996, s. 428). Öğretmenlerin yalnızca yönetim sürecinde bazı kararlara katılması, fakat kararların gerektirdiği uygulamalara dâhil olmada katılım mekanizmasının tesis edilmemesinden ötürü yetersiz kalması yönetimde katılımcı anlayışın tam olarak gerçekleşmemesine yol açacaktır.

Öğretmenlerin Türkiye’de yönetime katılma konusunu hususi ve müstakil biçimde belirli bölgeler açısından inceleyen çalışma örneklerinden de anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin yönetime katılması oldukça sınırlı ve sabit düzeyde gerçekleşmektedir. Bu durumun öğretmenlerin çalışma motivasyonunu, mesleki doyumunu ve yaratıcılığını olumsuz biçimde etkilediği söylenilebilir (Aytaç, 1999).

2.2.2. Öğretmenlerin okul yönetimine katılma biçimleri

Türkiye’nin eğitim örgütlerinde katılma genellikle kurullar vasıtasıyla gerçekleştirilir (Gülmez, 1991, s. 33). Bu kurulların başlıcaları ve fonksiyonları şöyle sıralanabilir.

İlköğretim Kurumlarında Sınıf Yükseltme: MEB OEİKY’nin 32. maddesinde “İlkokul 1, 2 ve 3 üncü sınıf öğrencilerinden bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin üstünde olanlar velisinin yazılı talebi, sınıf öğretmenin önerisi ile eğitim ve öğretim yılının ilk ayı içinde, okul müdürünün başkanlığında sınıf öğretmeni

ve bir üst sınıfın öğretmenlerinden oluşan komisyon tarafından sınıf yükseltme sınavına alınırlar. Başarılı olanlar bir üst sınıfa yükseltir” denilmektedir (MEB, 2014).

Öğretmenler Kurulu: MEB OEİKY'nin 34. maddesinde “Öğretmenler kurulu, okul müdürünün başkanlığında varsa müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları ile öğretmenlerden oluşur.” (MEB, 2014) diye belirtilmesine karşılık MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (OKY)'nin 109. maddesinde öğretmenler kurulunun kapsamı daha geniş tutulmuş ve Öğretmenler kurulunun; kurumun öğretmen, uzman ve eğitici personelinden oluşacağı belirtilmiştir. Ayrıca okulun özelliğine göre gerektiğinde ilgili sektör temsilcileri, eğitici/öğretici personel, usta öğretici, proje uzmanı, proje koordinatörü, atölye teknisyeni, öğrenci temsilcisiyle okul-aile birliği başkanı da kurul toplantısına katılabileceğine dikkat çekilmiştir (MEB, 2015).

Zümre Öğretmenler Kurulu: MEB OEİKY'nin 35. maddesinde “Zümre öğretmenler kurulu; okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden, ilkokullarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ve varsa alan öğretmenlerinden, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ise aynı alanın öğretmenlerinden oluşur.” ifadesiyle belirlenmiştir (MEB, 2014). MEB OKY'nin 111. maddesinde okulda aynı dersi okutan öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulunu oluşturduğu belirtilmektedir. Ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uzman, usta öğretici, eğitici personel ve atölye teknisyenleri de zümre öğretmenler kuruluna katılabileceği açıklanmıştır (MEB, 2015).

Şube Öğretmenler Kurulu: MEB OEİKY'nin 36. maddesinde ve MEB OKY'nin 110. maddesinde şube öğretmenler kurulunun aynı şubede ders okutan öğretmenlerle rehberlik öğretmenlerinden oluşacağı belirtilmiştir (MEB, 2015; MEB, 2014).

Sınıf Öğretmenler Kurulu: MEB OKY'nin 110. maddesinde sınıf öğretmenler kurulunun aynı sınıf seviyesinde ders okutan öğretmenlerle rehberlik öğretmenlerinden oluşacağı belirtilmiştir (MEB, 2015).

Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu: MEB OEİKY'nin 57. maddesinde Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulunun “varsa müdür başyardımcısı veya müdürün görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, her ders yılının ilk öğretmenler kurulu toplantısında öğretmenler kurulunca gizli oyla seçilecek üç öğretmen, okul-aile birliğinin kendi üyeleri arasından seçeceği bir öğrenci velisinden oluşturulacağı” belirtilmiştir. Bu kurul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve ihtiyaçlarını belirleyerek olumlu davranışlar kazanmaları ve olumsuz davranışların önlenmesi için çalışır (MEB, 2014).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ücret Tespit Komisyonu: MEB OEİKY'nin 67. maddesine göre “Komisyon, okulun bulunduğu il/ilçe milli eğitim müdürünün başkanlığında; okul öncesi eğitimden sorumlu il milli eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü, anaokulu ve bünyesinde ana sınıfı bulunan her derece ve türden birer okul müdürü ve alan/bölüm şefi ile anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıfı öğretmenleri arasından seçilecek birer temsilci, iki okul-aile birliği başkanı ve varsa bu işte görevli memur veya döner sermaye saymanından” oluşmaktadır (MEB, 2014).

Okul Zümre Başkanları Kurulu: MEB OKY'nin 112. maddesinde okul zümre başkanları kurulunun, zümre başkanlarından oluşturulduğu belirtilmiştir. Aynı yönetmeliğin aynı maddesinde kurulun, ilk toplantısında o eğitim ve öğretim yılı için kendi aralarından birini başkan seçeceği ve gerektiğinde okul müdürünün çağrısıyla okul-aile birliğinden bir temsilcinin gözlemci olarak kurula katılabileceği açıklanmıştır (MEB, 2015).

İlçe Zümre Başkanları Kurulları: MEB OKY'nin 113. maddesine göre “İlçe zümre başkanları kurulları, zümre öğretmenler kurulu başkanlarından oluşur.” Kurullar, ilçe düzeyinde uygulama birliğinin sağlanması, zümreler arası bilgi paylaşımıyla öğrenci başarısının artırılmasının sağlanması, eğitim ve öğretimde niteliğin yükseltilmesi ile iş sağlığı ve güvenliği koşullarının iyileştirilmesine yönelik görüş ve önerilerin değerlendirilmesi ve bunlarla ilgili gerekli önlemlerin alınması amacıyla toplanır (MEB, 2015).

İl Zümre Başkanları Kurulları: : MEB OKY'nin 114. maddesine göre “İl zümre başkanları kurulları, ilçe zümre başkanlarından oluşur.” (MEB, 2015).

Sosyal Etkinlikler Kurulu: MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (İOKSEY)'nin 8. maddesine göre “Sosyal etkinlikler kurulu, müdürün görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında danışman öğretmenlerin aralarından seçecekleri bir danışman öğretmen, kulüp temsilcilerinin aralarından seçecekleri üç öğrenci ile okul-aile birliğini temsilen iki veliden oluşur.” (MEB, 2010).

Sayım Kurulu: Taşınır sayımlarını yapmak üzere, Taşınır Mal Yönetmeliği (TMY)'nin 32. maddesine göre “harcama yetkilisince, kendisinin veya görevlendireceği bir kişinin başkanlığında taşınır kayıt ve kontrol yetkilisinin de katılımıyla, en az üç kişiden oluşturulan sayım kurulu” oluşturulur (MEB, 2012).

Devir Kurulu: Taşınırların devir teslimini yapmak üzere, Taşınır Mal Yönetmeliği (TMY)'nin 3m. maddesine göre “harcama yetkilisince, kendisinin veya görevlendireceği bir kişinin başkanlığında taşınır kayıt ve kontrol yetkilisinin de katılımıyla, en az üç kişiden oluşturulan devir kurulu” oluşturulur (MEB, 2012).

Kontenjan Belirleme Komisyonu: MEB OKY'nin 25. maddesine göre “9 uncu sınıflara ve hazırlık sınıfı bulunan okulların hazırlık sınıflarına alınacak öğrenci kontenjanlarını belirlemek üzere, okul müdürünün başkanlığında bir müdür yardımcısı, bir rehber öğretmen, öğretmenler kurulunca seçilen bir öğretmen, varsa alan/bölüm şefi, okul-aile birliğini temsilen bir velinin katılımıyla kontenjan belirleme komisyonu oluşturulur.” (MEB, 2015).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu: MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (RPDHY)'nin 45. maddesine göre; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu, okul müdürünün başkanlığında, müdür yardımcıları, rehberlik ve psikolojik danışma servisi psikolojik danışmanları, sınıf rehber öğretmenlerinden her sınıf seviyesinden seçilecek en az birer

temsilci, disiplin kurulundan bir temsilci, okul-aile birliği ve okul koruma derneğinden birer temsilci ve okul öğrenci temsilcisi ile oluşturulur. Her eğitim-öğretim kurumunda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin planlanması, eş güdümün ve kurum içindeki iş birliğinin sağlanması amacıyla oluşturulmuştur (MEB, 2009)

İhale Komisyonu: 22.01.2002 tarihli ve 24648 sayılı Resmi Gazete (RG)'de yayınlanan Kamu İhale Kanunu (KİK)'nin 6. maddesinde “İhale yetkilisi, biri başkan olmak üzere, ikisinin ihale konusu işin uzmanı olması şartıyla, ilgili idare personelinen en az dört kişinin ve muhasebe veya malî işlerden sorumlu bir personelin katılımıyla kurulacak en az beş ve tek sayıda kişiden oluşan ihale komisyonunu, yedek üyeler de dahil olmak üzere görevlendirir.” denilmektedir (RG, 2002).

Okul Öğrenci Ödül ve Disiplin Kurulu: MEB OKY'nin 185. maddesine göre “okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu; müdür başyardımcısı veya müdürün görevlendireceği müdür yardımcısı, her ders yılının ilk ayı içinde öğretmenler kurulunca gizli oyla seçilecek iki öğretmen, onur kurulu ikinci başkanı, okul aile-birliğinin kendi üyeleri arasından seçeceği bir öğrenci velisinden oluşturulur.” (MEB, 2015).

Onur Kurulu: MEB OKY'nin 178. maddesine göre “onur genel kurulu, öğrencilerin okul yönetimine katılmalarını ve okulun işleyişine yardımcı olmalarını sağlamak amacıyla her sınıfın bütün şubelerinden birer öğrenci, ders yılı başında sınıf rehber öğretmenlerinin gözetiminde öğrenciler tarafından seçilerek oluşturulur.” MEB OKY'nin 180. maddesine göre “onur genel kurulu; her sınıf seviyesinde bir öğrenciyi onur kurulu üyeliğine, onur kurulu üyeliğine seçilen son sınıf öğrencisini, onur kurulu ikinci başkanlığına, bir öğrenciyi de onur kurulu ikinci başkanlığı yedek üyeliğine seçer.” MEB OKY'nin 182. maddesine göre “onur kurulu başkanı, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu üyelerinin dışında, öğretmenler kurulunca seçilen bir öğretmendir. Öğretmenler kurulu, okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu üyelerini seçerken onur kurulu başkanı ve yedek üyeyi de seçer.” (MEB, 2015)

Ayrıca bu komisyon, kurul ve ekiplere ilave olarak; muayene kabul komisyonu, kalite kontrol komisyonu, okul gelişim yönetim ekibi (OGYE), sivil

savunma ekipleri, iş sağlığı ve güvenliği ekibi ilgili mevzuatına göre kurulur ve görevlerini yürütür. Okullarda ihtiyaç duyulan ve ilgili mevzuatına göre oluşturulan kurul, komisyon ve ekiplerde öğretmenlere görev verilerek yönetime katılmaları sağlanmaktadır (MEB, 2015).

2.2.3. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasının yararları

Aydın (2000, s. 129-131) bir eğitim örgütünde yönetime katılmanın yararlarını şöyle açıklamaktadır:

- Okullarda sağlanan imkânlar, öğretim elemanlarının sağlıklı kararlar vermelerini sağlamaktadır. Karar vermeye katılan öğretmenler ve yöneticilerin mesleki nitelikleri gelişmektedir.
- Karara katılma, örgüt üyelerinin örgütsel ve kurumsal amaçları ve programlar ile özdeşleşmesini sağlamaktadır.
- Okulda gerçekleşen sağlıklı bir katılım ile denetim gereksinimi önemli ölçüde azalmaktadır.
- Kararlara aktif ve sürekli biçimde katılan öğretmenlerin oldukça olumlu yönde eğilim gösterdikleri görülmüştür.

Öğretmenler bağlamında eğitim kurumlarında katılımın düzeyinin artmasının yararları Aydın'a (2000, s. 129-131) göre şu şekildedir:

1. Yönetim aşamasında alınan kararlara katılım öğretmen ve yöneticilerin mesleki niteliklerini geliştirebilmektedir.
2. Yönetime okulu oluşturan öğelerin katılması, kararın çıkış noktası olan seçeneklerin ve kararın getireceği muhtemel neticelerin katılımcılar

tarafından tartışılmasını sağlar. Bu da verilen kararların niteliğini olumlu yönde etkiler.

3. Yönetime katılma, eğitim kurumunda yönetim sürecinde alınan kararların taraflarca daha iyi anlaşılması ve benimsenmesi yanında daha etkin bir şekilde işe koşulmasını kolaylaştırır.
4. Yönetime katılan tarafların çokluğu, kurumu oluşturan bireylerin örgütsel ve kurumsal amaç ve programı daha kolay içselleştirmesini ve kendisini bu amaç ve programla özdeşleştirmesini sağlar.
5. Eğitim kurumunda katılımın düzeyindeki genişlik ve katılımın kalitesi kurumun denetim ihtiyacını azaltır.
6. Yönetime süreğen ve etkin surette katılan öğretmenler, eğitim aşamasında yönetime katılım göstermeyen öğretmenlere göre daha verimli ve olumlu bir portre çizmektedirler.

Bacharach ve bir dizi araştırmacının (1991) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmalar, okul yönetimine öğretmenlerin katılımının artmasının öğretmenlerin okula karşı hissettikleri aidiyet hissini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Çalıştıkları okula karşı aidiyet hissi besleyen öğretmenlerin ise eğitimde diğerlerine nazaran daha verimli olduğu, mesleki doyuma ulaştığı, hayatlarında da genel olarak daha mutlu oldukları gözlemlenmiştir.

Hoy ve başka araştırmacılarının New Jersey okullarındaki bir dizi araştırması da öğretmenlerin yönetime katılmasına imkân tanıyan bir politika güden okul yönetimlerinin, geleneksel okulların yönetimlerine nazaran daha başarılı olduğunu kaydetmektedir. Buna göre, bu tip okullardaki öğretmenler geleneksel okulların öğretmenlerine nazaran daha yüksek bir özsaygıya sahip olmakla beraber okullarını daha çok sahiplenmektedirler. Bu tip öğretmenler öğrenci ile daha fazla etkileşim kurma

gayreti de göstererek öğretmen-öğrenci ilişkisinin gelişmesine olumlu katkılar sağlamaktadırlar (Balay, 2000, s. 221).

Wong (1983) ise öğretmenlerin yönetime katılmama konusundaki tepkilerinin öğretmenler üzerinde yarattığı endişe ve gerginliği araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin kararlara katılmama durumlarında doğabilecek sorunlara değinerek, öğretmenlerin yönetime katılmasının yararlarına dolaylı yoldan değinmektedir. Onun bulguları şöyledir (Bilgin, 1996, s. 31):

1. Öğretmenlerin yönetim sahasında alınan kararlara katılmalarında görece bir yoksunluk mevcutsa öğretmenlerin katılım isteklerinde bir artma olmaktadır. Bu durumda da yoğun istek, az katılımıla öğretmen bünyesinde bir çelişki oluşturarak öğretmeni gergin bir ruh hâline itmektedir.
2. Öğretmenler yönetsel kararlara katılmamaktan ötürü bir gerginlik duyuyorlarsa bu gerginlik, büyük ölçüde onların yönetime katılma hâlerinden yoksun bırakılmalarına işaret etmektedir.

Howes ve McCarthy'nin Newyork metropolünün civarındaki yani metropol dışındaki okullarda, öğretmenlerin yönetime katılmasının etkilerini araştırdığı çalışması, öğretmenlerin yönetime katılmasının yararlarını gözler önüne sermesinden dolayı kayda değerdir. Bu çalışmaya ilişkin bulgular şöyle özetlenebilir (Sarpkaya, 1996, s. 41-42):

1. Öğretmenlerin yönetime katılması, yönetimle ilgili kararlara da öğretmenlerin geniş katılımını beraberinde getirmektedir. Bilhassa öğretmenlerin yönetime katılarak karar mekanizmasına dâhil olmasıyla, onların verdikleri kararlar okulların yönetim mercileri tarafından da kabul görmektedir.
2. Öğretmenlerin yönetime katılması yönetici-öğretmen ilişkilerini etkili ve kayda değer surette geliştirmektedir.

3. Öğretmenler yönetime faal olarak katıldıklarında karar vermede yaşanan anlaşmazlıklarda gözle görülür bir azalma husule gelmektedir.
4. Yönetime katılma, eğitim sahasında iş gören kimselerin kendi alanlarındaki yeniliklere eskisine oranla daha açık olmalarını tesis etmektedir.

Tanrıöğen (Tanrıöğen, 1995, s. 103), çeşitli dallardan öğretmenlerin iş yaşamındaki iş motivasyonu ve moral durumlarını araştıran çalışmaları toplu bir gözden geçirmeye tabi tuttuğu ilgili makalesinde şunu tespit etmiştir. Öğretmenler, okulun çalışma şartları ve mekanizmasında ortaya çıkan karar verme süreçlerine katıldıkları takdirde moralleri de pozitif veya negatif yönde değişime uğramaktadır. Tanrıöğen, belirtilen süreçte karar verme mekanizmasına katılan öğretmenlerin süreçte daha az aktif olan meslektaşlarına nazaran daha yüksek moral seviyesine sahip olduklarını belirtmektedir. Tanrıöğen, bu hâli Redding, Cyrus ve Briggs'in araştırmalarına yaptığı atıflarla da takviye ve tasdik etmektedir.

2.2.4. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasının sakıncaları

Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasının yararları ve olumlu sonuçları üzerinde duran daha çok araştırmacıya rastlansa da bu durumun sakıncaları üzerinde duranlar da mevcuttur (Özden, 1996).

Aydın (2000, s. 88), okul yönetiminde gerekli yönetim politikasının işe koşulmasının birincil olarak okul yönetiminin görevi olduğunu belirtmektedir. Ona göre öncelikle yönetici statüsünü haiz görevliler yönetim konusundaki sorumluluklarını yerine getirmeli ve yönetimi devralmalıdırlar. Eğer yönetim işlevini yönetim için tahsis edilmiş yönetici grubu yerine kurumu oluşturan gruplar üstlenmeye kalkarsa örgütsel verimlilik ve etkililiğin azaldığı görülebilir.

Okul ortamı içerisinde öğretmenlerin karara katılması oldukça zordur. Okul içinde var olan grupların içinde bir takım alt gruplar mevcuttur (Bursalıoğlu, 1979, s. 232). Okul yöneticisi, bu grupların uygun bir biçimde karara katılımını sağlayamıyorsa eğer bu durum başarısızlığı beraberinde getirir.

Açıkgöz (1984, s. 118), öğretmenlerin karara katılımını incelediği araştırmasında şu sonuçlara varmıştır:

1. Türkiye'deki var olan eğitim sisteminde öğretmenlerin karar aşamasında çok az var oldukları ve karara katılım için orta dereceli istek gösterdikleri,
2. Öğretmenlerin, öğrenci başarısını değerlendirme amaçlı kararlara katılım konusunda istekli olmadıkları görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre, öğretmenlerin yönetime katılma aşamasında isteksiz oldukları görülmektedir. Bir örgütte çalışanların bütün kararlara katılımı, örgüt açısından zararlı olabilmektedir. Bu tür katılmalarda, işlerin önemsenmemesi gibi durumlar gözlenebilmekte ve çalışanların örgütten uzaklaşması mümkün olabilmektedir. Eğitim kurumlarında öğretmenler, uzmanlık alanıyla ilgili kararlar verme eğilimindedir (Açıkgöz, 1984).

Weiss, okullarda karar verme mekanizmasının öğretmenlerle paylaşılması ve öğretmenlerin bu mekanizmaya katılımında örgütsel yapının etkilerini araştırdığı çalışmasında, yönetime katılma konusunda bazı sakıncaları gözler önüne sermektedir (Sarpkaya, 1996, s. 42):

1. Öğretmenlerin yönetime katılması ve karar verme mekanizmasının paylaşılması öğretmen yaratıcılığını her zaman arttırmamaktadır.
2. Öğretmenlerin katılımı onların morallerini yükseltmekte, ancak öğretmenler karar verme sürecinde genellikle örgüt yöneticisinin belirlediği saha içerisinde kalmakta, yeni fikirler geliştirememektedirler.

Brown ve diğeri (1985), yaptıkları araştırmada grupta yaşanan çatışmaların öğretmen açısından riski olduğundan bahsetmiştir. Grupta yaşanan çatışmanın öğretmenin pozisyonunu risk altına alabileceği ve öğretmenlerin uzmanlık alanları dışındaki konularda karara katılma konusunda istekli olmadıkları sonucuna varmıştır.

Aydın (1994, s. 130), "karar verilecek konu uygun değilse ve astların yeterli alanlarının dışında ise, bu durumda, karar kabul alanının içindedir." demektedir ve böyle durumlarda astların karara katılmaması gerektiğini savunmaktadır.

2.3. Örgütsel Sessizlik

2.3.1. Örgüt, sessizlik, örgütsel sessizlik kavramları

İnsanlar aralarında, ihtiyaçlarını tek başlarına tedarik etmede yaşadıkları sıkıntılar ve sorunlarını çözmeye birlik olmanın getirdiği yararları gözeterek işbirliği yapmaktadırlar. Bu sorunlardan herhangi birinin çözülmesi ise tek bir insan için kayda değer bir başarı olamamakta, sorunların daimi bir çözüm aşaması içerisinde olması gerekmektedir. Aynı şekilde sorunların ihtiyaçların temini için de bir sürekliliğin söz konusu olması icap etmektedir. Bunun yanı sıra sorunların çokluğu ve temin edilmesi gereken ihtiyaçların miktarı arttıkça, insanlar tek başlarına bunlarla başa çıkmakta zorlanmaktadırlar. Bu durum da insanların sürekli bir dayanışma hâli içerisinde olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk da insanların öncelikle toplum denilen organizmayı oluşturmasını sağlamakta, akabinde ise toplum içerisinde ortaya çıkan değişik ihtiyaçlardan ötürü çeşitli örgütlenme biçimlerini beraberinde getirmektedir. Örgütlenme bu bakımdan insanlığın tabii ve evrensel gereksinimlerinin neticesi olan bir müessesedir (Başaran, 2004, s. 71).

Örgütler, insanların ihtiyaçlarının karşılanması için yine insanlar tarafından oluşturulan yapılardır. Bu açıdan bakıldığında örgütlerin varlık sebebinin insan olduğu

görülmektedir. Daha ayrıntılı olarak bu durum, örgütlerin mevcudiyetinin sebebi insanların yaşamları esnasında belirledikleri bazı amaçları birden fazla kişiyle yahut bir grupla gerçekleştirebilmelerinde yatmaktadır şeklinde açıklanabilir. Örgüt aynı zamanda belirli bir yapıya sahiptir. Bu yapı, grubun belirli bir amaç için ortaya koyacakları eylemleri koordine etmede ve eylemlerin birbirleriyle olan denge ve nizamını tesis etmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan örgüt, insan eylemlerini koordine eden ve birbirleriyle uyumlu hâle sokan bir vasıta (Grunig & Grunig, 2008).

Anlaşılması kolay olmayan ve farklı alanlarda değişik anlamlar yüklenebilen sessizlik kavramı, sessiz olmak, sessiz duruma gelmek ve sessiz kalmak olarak tanımlanmaktadır. Sosyolojik açıdan bakıldığında sessiz kalma durumu genelde olumsuz olarak değerlendirilmekte, bunun yanında sessizliğe psikolojik açıdan bakıldığında güvensizlik ve içine kapanma durumu olarak değerlendirilmektedir (Çakıcı, 2007).

Sessizlik kavramı, literatüre yeni girmiş bir kavramdır. Sessizlik kavramıyla ilgili yapılan çalışmalar, genellikle Morrison ve Milliken (2003) ile Pinder ve Harlos (2001)'un alandaki temel çalışmalarına dayanmaktadır. Çalışma yaşamında sessizlik, Pinder ve Harlos tarafından “Çalışanların, işleri ve kurumlarını iyileştirme yönündeki düşünce ve bilgilerini bilinçli olarak saklaması” suretinde tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2008, s. 118). Pinder ve Harlos ise iş görenlerin yaşadığı sessizlik durumunu, “İş görenlerin, örgütsel durumlarla ilgili davranışsal, bilişsel veya duygusal değerlendirmelerini, değişimi etkileyebilme veya düzeltebilme yeteneğine sahip olan kişiden, sözlü veya yazılı olarak esirgemesi” şeklinde tarif etmektedirler (Pinder & Harlos, 2001).

Morrison ve Milliken (2003)'e göre, yöneticilerle iş görenlerin arasındaki güç derecesindeki dengesizliğin ve üstlerle astlar arasındaki cinsiyet, yaş, etnik köken gibi farkların fazla olduğu örgütlerde sessizlik durumu iş görenler arasında daha yaygındır (Kolay, 2012, s. 17).

Milliken ve diğerleri (2003) yaptıkları bir araştırmada, örgüt içerisinde ast kademesinde olan iş görenlerin örgütün çalışma tarzı yahut genel yapısıyla ilgili bir problem yaşadıklarında yahut yaşamaları bile gözlemlediklerinde bu problemi üstlerine iletmede sorun yaşadıklarını tespit etmektedirler. Hatta bazı iş görenler, problemleri üstleriyle tartışmanın boşa bir çaba olduğunu kabul etmektedirler.

Özetle örgütsel sessizlik, iş görenlerin bünyesinde çalıştıkları örgütle ilgili fikir, öneri yahut olumlu ya da olumsuz eleştirilerini, bu fikir-görüşlerini açıkladıktan sonra alabilmeleri muhtemel tepkilerden çekinmelerinden yahut korunmak istemelerinden ötürü bilinçli olarak ifade etmemeleri durumudur. İş görenlerin sessizliği tercih etmelerinde grup üyeleriyle mevcut uyumlarının bozulabileceği endişesini yaşamaları yahut görüşlerini bildirmelerinin tesirsiz kalacağı fikrinde olmaları etkili olabilir (Kolay, 2012, s. 8).

2.3.2. Sessizliğin boyutları

Örgütler arasında artan rekabet, ücretlendirme yetersizlikleri, toplu işten çıkarmalar, çalışanlara gereken değerin verilmemesi gibi pek çok etkenin neticesi olarak iş görenler mensubu oldukları örgütlere karşı olumsuz bir tutuma girebilmekte, bu da örgütsel sessizlik durumuna yol açabilmektedir (Bildik, 2009).

Örgütsel sessizlik ise iş görenlerin çalışma motivasyonlarını olumsuz etkilemekte, örgüt içerisinde iletişimsizlik ve eşgüdümsüzlüğün artmasına neden olmakta, iş görenlerin hayal kırıklığına uğramasını kolaylaştırmaktadır. Bu gibi durumlar da iş görenleri manen yıpratmış gibi, iş görenlerin iş verimi ve kalitesini de azaltmaktadır. Netice olarak sessizlik iş görenlerin hayatları boyunca taşıyacakları manevi yaralar meydana getirmektedir. Çalışanların bir kısmı ise sessizliği içselleştirerek sinik bir bilince sahip olmakta, bu surette kendisiyle beraber iş arkadaşlarına da zarar vermektedir (Sur, 2010, s. 26).

Kahveci (2010, s. 10)'ye göre sessizliğin boyutları şöyle özetlenebilir:

- Çalışanlar, olaylar hakkında konuştuklarında dışlanacaklarına dair endişeler yaşarlar.
- Çalışanların sessiz kalmalarında yöneticilerin olumsuz geri beslemeleri etkilidir.
- Sessizlik, örgütsel karar vermenin etkisini azaltmaktadır.

Jalilian ve Batmani (2015) ise sessizliğin boyutlarından üç başlık altında söz etmektedir. İtaatkar, savunmacı ve özgecil sessizlik olarak tanımladıkları sessizliğin boyutlarını örgütsel performans ile ilişkilendirmişlerdir. Onlara göre sessizlik, çalışan performansını da içine alan çok boyutlu bir davranış şeklidir. Çalışan performansı ise, fonksiyonel ve davranışsal etkenler ile süreç etkenlerine dayalıdır.

2.3.3. Sessizlik teorileri

Araştırmacılar iş görenlerin belirli durumlarda niçin sessiz kaldığını açıklayabilmek adına çeşitli teoriler ortaya atmışlardır. Bunların başlıcaları; fayda-maliyet analizi teorisi, beklenti teorisi, sessizlik spirali teorisi, planlı davranış teorisi, abilane paradoksu, kendini uyarılma teorileridir (Çakıcı, 2007).

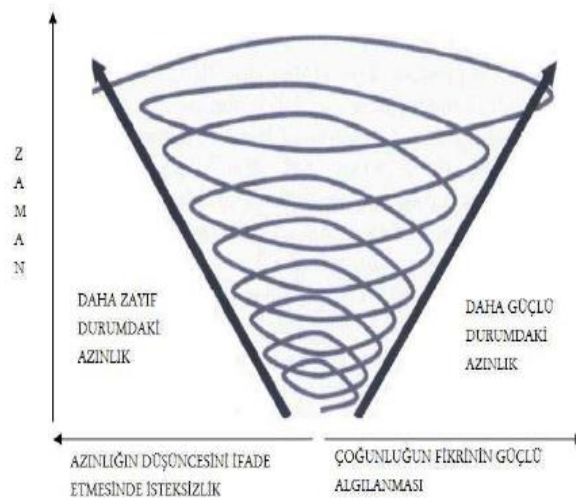
Bireyler, konuşurken sağlayabilecekleri yararları sessiz kaldıklarında bunun kendilerine mal olacağı yekûnla karşılaştırarak fayda-maliyet analizi yapmaktadırlar. Doğrudan maliyet enerji ve zamanda yaşanabilecek zarar, doğrudan olmayan maliyet ise imaj ve itibar kaydı olarak belirtilmektedir (Afşar, 2013, s. 19). İş görenler, çalışma öncesinde, çalışma sürecinde nasıl davranacaklarını planlarlar. Planları, konuşmaya ya da sessiz kalmaya yönelik olabilir. Bunu davranışlarından ötürü alacakları tepkilerin kendilerine getireceği faydayı ve maliyeti ölçerek yaparlar (Kahveci, 2010, s. 11).

Vroom'un ortaya attığı beklenti teorisi, insanların davranışlarının kişisel özellik ve çevresel koşullara göre belirlendiğini temel alır. İş gören, eğer bir işi yapmak için çaba sarf ediyorsa, bunu üstünün kendisine vereceği pozitif dönütlere göre yapmaktadır. Pozitif dönütler, iş görenin üzerinde çalışırken zihninde beliren görüş ve

fikirlerini daha rahat ifade etmesini sağlar. Negatif dönütler ise tam zıddına neden olur (Zeynel & Çarıkçı, 2015).

Vroom'un teorisi beklenti, valans ve araçsallık kavramlarına dayanmaktadır. Beklenti insanın sarf ettiği çaba neticesinde tesis etmek istediği amacın elde edilip edilemeyeceğine dair inançtır. Özetle, sarf edilen gayret neticesinde ortaya çıkacak ihtimaller beklenti kapsamına girer (Bayram, 2010, s. 17). Valans, insanın kendisi için gayret sarf ettiği ve ulaşmak istediği ödüle dair istekliliğidir. Valansın yükselmesi, kişinin daha gayretli bir çalışma durumunda olmasını sağlayacaktır (Koçel, 2010, s. 146). Araçsallık, kişinin üstlendiği görevi yerine getirdiğinde kendisine vaat edilen ödülü elde edeceğine dair inançtır (Bayram, 2010, s. 18).

Sessizlik spirali teorisi, Alman siyaset bilimci Elisabeth Noelle-Neumann tarafından ortaya atılmıştır. İnsanlar, fikirlerinin örgütün genel düşünce havasına uyacağını düşünüyorlarsa fikirlerini açıkça ifade etme meylindedirler. Fikirler, örgütün genel düşünce havasına göre azınlıkta kalır ve baskın olmazsa ifade edilme sıklığı düşecektir. Bu durumda eğer insanlar örgütten izole olmak istemiyorlarsa genel düşünceye uyan, baskın fikirleri ifade edecekler, bu fikirler daha popüler olacaktır. Örgütün üzerinde uzlaşacağı bu baskın fikir de yine insanların fikirlerini kontrol etmede önemli bir unsur olacaktır. Bu hâl de insanların fikirlerinin örgütün fikir ikliminin insanların düşünmesinde ne derece etkili olduğunu göstermektedir (Alparslan, 2010, s. 39). Bu durum, şu şekilde ifade edilebilir:



Şekil 2.1. Sessizlik spirali (Bildik, 2009, s. 37)

Planlı davranış teorisi, Ajzen ve Fishbein (1970)'ca ortaya atılmıştır. Planlı davranış teorisinde kişinin gerçekleştireceği davranışları üç tür kanı yahut inanç motive etmektedir (Bayram, 2010, s. 12):

1. Davranışın muhtemel sonuçları hakkındaki inanç
2. Diğer kişilerin normatif beklentileri hakkındaki inanç
3. Davranışı engelleyebilecek yahut kolaylaştırabilecek etkenlere dair inanç

Örgüt düzeyinde, bu üç motive unsuru dikkate alınarak sessizliğin nedenleri çözümlenebilir.

Abilane paradoksu, Harvey (1974) tarafından ortaya atılmıştır. Ona göre kişiler örgütteki diğer insanların fikirlerine katılmasa bile, o fikirler doğrultusunda hareket ederek ortak eylemlere katılma meylindedir. Paradoks için verilen genel örnek şöyledir (Afşar, 2013, s. 25-26): “Temmuz ayının ortasında 40 derecelik sıcak. Jerry, ailesiyle domino oynamakta ve limonata içmektedir. Birinin akşam yemeği için ne yapılacağı hakkında bir soru sorması üzerine yaklaşık 80 kilometre uzaklıktaki Albine Kasabasına gitme ve orada yemek yeme kararı alınır. Aile fertlerinin hepsi, kararı gitme isteğinde olunca Jerry de onları kırmamak için fikri onaylar. Yolculuk, klimasız bir arabada yapılır, üstelik yenilen yemekler de lezzetli değildir. Aile fertleri eve döndüğünde ise büyükanne diğerlerinin hevesini kırmamak için gittiğini itiraf eder. Jerry de bunun üzerine tek itiraz eden olmamak için fikri kabul ettiğini söyler. Karısı da Jerry’yi mutlu etmek için oraya gittiğini belirtir. Büyükbaba da diğerlerinin sıkılmış olduğunu sanmasından ötürü fikri onayladığını belirtir. Sonuçta hiç kimse Abilane’e gitmek istemiyordur.”

Kendini uyarılama teorisi, benlik imajını kontrol etmek için örgüt üyelerinin örgüte uyum sağlama davranışında olması üzerine kurulmaktadır. Örgüt üyelerinin her biri, diğerlerine kendisini belli bir tarzda gösterme eğilimindedir. Burada, kendini uyarılama becerisi yüksek örgüt üyelerinin ortama, becerisi az olanlara nazaran daha çok uyum sağladığı görülmektedir. Yani uyarılama becerisi düşük olanlar, daha açık şekilde düşüncelerini ifade ederler. Bu bakımdan kendini uyarılama becerisi yüksek olan

bireylerin zaman zaman sessizlik problemiyle karşı karşıya geldikleri görülmektedir (Afşar, 2013, s. 26).

2.3.4. Sessizlik türleri

Şehitoğlu (2010) “Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Algılanan Çalışan Performansı İlişkisi” adlı çalışmada Botero, Dyne ve Ang (2003) ve Briensfield (2009)’ın çalışmalara bağlı olarak üç sessizlik türü tespit etmiştir: Kabullenilmiş sessizlik, savunma amaçlı sessizlik, örgüt yararına sessizlik.

Kabullenilmiş sessizlik kategorisinde, iş görenlerin örgütün yapısını teşkil eden koşul ve durumlara hiçbir etkisinin olmadığını kabul etmiş oldukları görülür. İş görenler, etkilerinin olmayacağını düşünerek bu koşul ve durumları değiştirmenin de olanaksız olduğunu düşünme eğilimindedirler. Aynı zaman iş görenler, örgütün bu yapısını değiştirmeye çalışmanın kendileri için bazı tehlikeler de doğurabileceğini düşündüklerinden bu yapıyı değiştirmeye çalışmazlar (Pinder & Harlos, 2001, s. 1365).

Savunma amaçlı sessizlikte, iş gören örgütü teşkil yapıya, koşul ve durumlara bir etkisi olamayacağını düşünmekten ziyade, bu yapıyı değiştirmenin kendisine bazı zararlarının olacağını düşünmektedir. İş gören bilinçli bir tercihle, fikir, öneri ve eleştirilerini söylemenin zararını hesap ederek sessiz kalır. Pinder ve Harlos (2001), savunma amaçlı sessizliği, kişinin fikir, görüş ve eleştirilerini açıkça dile getirmesinin muhtemel sonuçlarından korkmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Örgüt yararına sessizlik, iş görenin işbirliği ve altruizm güdüleriyle hareket ederek örgüt hakkındaki fikirlerini diğer örgüt üyelerine yahut doğrudan örgüte faydalı olabilmek adına saklamasıdır. Örgüt yararına sessizlik de savunma amaçlı sessizlik gibi iş görenin bilinçli bir kararı üzerine kurulmaktadır (Taşkiran, 2011, s. 79).

Örgüt yararına sessizlik, Brinsfield tarafından iki şekilde olmak üzere tasnif edilmiştir (Brinsfield, 2009, s. 41):

1. İş görenin örgüt lehine sessiz kalması
2. İş görenin diğer örgüt üyeleriyle olan ilişkilerini muhafaza için sessiz kalması

2.3.5. Sessizliğin nedenleri

İş görenlerin örgüt içindeki sessiz kalma durumlarını açıklayabilecek başlıca örgütsel, yönetsel ve bireysel olmak üzere pek çok neden mevcuttur.

Sessizliği örgütsel boyutta hazırlayan nedenler, Pinder ve Horlos'a göre; hiyerarşik yapı, haksızlık kültürü, sessizlik iklimi ve sağır kulak sendromu olarak gruplandırılabilir (Pinder & Harlos, 2001). Morrison Milliken (2003)'e göre, iş görenlerin örgüte dair problemleri ve kısıtlamaların bilincinde olmalarına karşın, yöneticilerle bunları konuşmak yahut tartışmaktan kaçınmaktadırlar. Araştırmalar, bilhassa karar alma süreci, iş paylaşımı adaletsizlikleri, örgütün yönetimindeki sorunlar gibi konuların örgüt içinde bilinmesine karşın açık şekilde dile getirilmediğini göstermektedir. İş görenler bu konuları üzerine konuşulması sakıncalı konular olarak görmektedirler. İş görenler, yönetim ve karar sürecindeki aksaklıkları dile getirdikleri takdirde ceza göreceklerini düşünmektedirler (Kolay, 2012, s. 13).

Örgütsel sessizliğe neden olabilecek örgütle ilgili etkenlerden biri de örgüte sessizlik ikliminin hâkim olmasıdır. Bu iklim, iş görenlerin çalışma esnasında kendi yetki ve çalışma alanları dışına çıkan problem ve meselelerle uğraşırken diğer iş görenlerden yardım almayı reddetmesi, böyle bir durumla karşılaştıklarında durumu yok sayarak yalnızca kendi alanlarıyla ilgilenmelerini ifade etmektedir. Eğer örgütün çalışma ortamında korku ve gözdağı hâkimse örgütün iklimsel anlamda sessizliğe bürünmesinin kolaylaştığı gözlemlenmektedir. Korku ve gözdağının egemen olduğu bir örgüt yapısında, açık iletişim de sınırlandırılmış olmaktadır. Açık iletişim sınırlandırılması ise örgütsel sessizliği teşvik etmekte ve ona zemin hazırlamaktadır. Bu da iş görenlerin sessizliği benimsemesine hatta örgüt içinde var olmanın tek çıkar yol addetmesine neden olmaktadır (Kolay, 2012).

Sağır kulak sendromu, iş görenlerin örgüte dair menfi durumları duymazlıktan ve görmezlikten gelmeye dair meylidir. Sağır kulak sendromunu teşkil eden üç ana unsur şu şekildedir (Alparslan, 2010, s. 41):

1. Örgüt politikalarının ihtiyaçlara cevap vermemesi, yani yetersiz ve niteliksiz olması ve buna bağlı olarak geri bildirim izleklerinin belirli şekilde işlememesi.
2. Örgüt içerisinde ortaya çıkan olumsuz bir durumda, mağdurun suçlu çıkarılması, mağdura yapılan saldırılarının öneminin küçümsenmesi, mağduru rahatsız eden iş görenlerin görmezden gelinmesi.
3. Aileler tarafından işletilen yahut kırsal kesimdekiler gibi küçük işletmelerdeki insan kaynakları özelliklerinin düzeyinin düşük olması.

Sessizliğe neden olan unsurların diğerleri ise yönetsel bağlamda ele alınabilir. Morrison ve Milliken (2003)'e göre, yöneticilerle iş görenlerin arasındaki güç derecesindeki dengesizliğin ve üstlerle astlar arasındaki cinsiyet, yaş, etnik köken gibi farkların fazla olduğu örgütlerde sessizlik durumu iş görenler arasında daha yaygındır (Kolay, 2012, s. 17). Ruçlar'a göre özgüvensiz yöneticiler, astlarından olumsuz yahut eleştirel bir geri bildirim almaktansa hiç almamayı tercih etmekte, bu da örgüt içerisindeki iletişimi sekteye uğratmakta ve sessizliği beslemektedir. Yahut yöneticiler iş görenlerden olumsuz yahut eleştirel geri bildirim aldıklarında geri bildirimle ilgilenmek yerine geri bildirim yapan kişinin güvenirliliğini eleştirmekte, geri bildirimle önem vermemektedirler. Bu da yöneticilerin, genel bir özeleştiri hâli içerisinde olarak kendilerini yenilemelerine ket vurmakta, böylece yöneticilerle iş görenler arasında belirli bir süre sonra bir güvensizlik atmosferi oluşmaktadır (Ruçlar, 2013, s. 85).

Yöneticilerin, örgütün yapısı ve iş görenler hakkında sahip oldukları örgüt inançları da yönetsel bağlamda sessizliği pekiştiren unsurlardan bir tanesi olmaktadır. Yöneticiler bu bağlamda, iş görenlerin bencil ve güvenilmez insanlar olduğunu bir örgüt inancı olarak kabul etmekte ve buna göre davranmaktadırlar. Bu inanç, yönetici bünyesinde doğrudan değil, ancak örtük olarak görülmektedir. Yöneticilerin kabul

etmeye meyilli oldukları diğer bir inanç ise, yönetim sürecinde alınacak kararlarda en yetkin ve en doğru karar veren mercii kendileri olduklarına dair inançtır. Bir diğer inanç ise, yöneticilerin birlik ve uzlaşmayı ulaşılmaması gereken bir nokta olarak görürken, birlik ve uzlaşmayı tesis etmesi gereken anlaşmazlık ve kararsızlık durumlarını bu sürecin tabii bir parçası olarak görmeme inancıdır (Taşkiran, 2010, s. 114).

Sessizliği diğer bir yandan ise bireysel faktörler de etkilemekte ve sessizliğin nedenlerinden bir tanesini oluşturmaktadırlar. Milliken ve diğerleri (2003) yaptıkları bir araştırmada, örgüt içerisinde ast kademesinde olan iş görenlerin örgütün çalışma tarzı yahut genel yapısıyla ilgili bir problem yaşadıklarında yahut yaşamasalar bile gözlemediklerinde bu problemi üstlerine iletmede sorun yaşadıklarını tespit etmektedirler. Hatta bazı iş görenler, problemleri üstleriyle tartışmanın boşa bir çaba olduğunu kabul etmektedirler.

Bunun haricinde bireylerin kişisel özellikleri, tercihleri ve öznel deneyimleri doğrultusunda da sessizliği oluşturacak neden ve faktörlerin kökeni olabilecekleri göz ardı edilmemelidir. İş görenler; yaş, eğitim durumu, öznel deneyimleri, dış görünüşleri, mizaç özellikleri gibi pek çok etken doğrultusunda sessiz kalabilirler. Bireysel farklılıklar açısından cinsiyet de sessizlik konusunda önemli bir nokta teşkil etmektedir. Toplumun ataerkil dinamikler üzerine kurulmuş olması, kadının ekonomik bağımsızlığını elde etmede yaşadığı sıkıntılar, erkin erkeklerin egemenliğinde dengesiz şekilde yoğunlaşması, kadınlara yüklenen annelik rolü gibi nedenler kadınları iş hayatında erkeklere nazaran daha fazla güvensizlik ve strese sürükleyebilmektedir. Bunun neticesi olarak da kadınlar, toplumsal ve kültürel etkenler yüzünden de sessiz kalmayı bir çözüm olarak görebilmektedirler (Hasan & Özcan, 2011).

2.3.6. Sessizliğin sonuçları

Örgüt içerisinde iş görenlerin sessizliği yaşanan ve yaşanabilecek problemlere karşı bir çözüm olarak görmesi ve bundaki istikrarı, örgütün gelişimine ve yeniliklere göre değişmesine karşı ortaya çıkan engellerin en önemlilerinden biridir. Sessizlik,

çalışanların örgütün lehine olabilecek fikir, görüş ve olumlu yahut olumsuz eleştirilerini bilinçli veya bilinçsiz olarak gizlemelerine neden olmakta, bu da örgütle beraber iş görenlerin de sağlıklı bir durumda olmasını etkilemektedir. Sessizlik, örgütün, iş görenlerin bilgi ve kabiliyetlerinden yeterince istifade edememesine ve iş görenlerin iş tatmini ve örgüte bağlılık açısından olumsuz bir ruh hâli içerisinde olmasına da neden olmaktadır (Çakıcı, 2007).

Örgütsel sessizliğin iş görenler ve örgüt bünyesinde yol açtığı tahribatı ele alan çalışmalar ve özellikle Çakıcı (2007), Morrison ve Miliken (2003), Taşkiran (2010), Ruçlar (2013)'ın çalışmaları doğrultusunda örgütsel sessizliğin yarattığı olumsuzluklar şöyle sıralanabilir:

1. Örgüte mensup örgüt üyeleri, sessizlik durumunun yarattığı iletişim eksikliği nedeniyle örgütün sosyal ortamından mahrum kalmakta, örgüt üyelerinin birbirleriyle olan iletişimi sekteye uğramakta ve hatta bazı durumlarda neredeyse tamamen yok olmaktadır. Bu durum da örgüt üyelerinin kendilerini örgütten izole etmelerine sebebiyet vermektedir.
2. Sessizlik, bazı durumlarda bir örgüt kültürü şekline bürünebilmektedir. Sessizliğin örgüt kültürü hâline geldiği örgütlerde iş görenler birbirlerine yaptıkları işler hakkında doğru ve detaylı bilgi vermekten kasten kaçınabilmektedirler. Bu durum da örgütün sağlıklı bir şekilde işleyişini ve hatta doğrudan örgütün mevcudiyetini tehlikeye atmaktadır.
3. Karar alma sürecinde örgütsel sessizliğin var olduğu bir ortamda yanlış karar alma riski artmaktadır. Örgütle ilgili kararların yanlış verildiği bir ortamda örgütün sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi ise oldukça zordur.
4. Sessizlik, örgütün gelişmesini ve değişmesini sekteye uğratmaktadır. Örgüt üyeleri fikir, görüş ve eleştirilerini çeşitli sebeplerle sakladıkça örgüt sabit ve gelişime açık olmayan bazı temeller üzerinde kalmaktadır.

5. Örgüt içerisindeki sessizlik durumu, iş görenlerin moralini ve iş yapma motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. İş görenler, iş doyumuna ulaşmamaktadır.
6. Sessizlik, iş görenlerin örgüte olan güvenini olumsuz etkilemektedir.
7. Örgüt içerisindeki problemlerin çözümü sessizlik nedeniyle sekteye uğrayabilmekte ve aksayabilmektedir. Örgüt üyeleri, sessizliğin hâkim olduğu bir ortamda yaptıkları hataları görme ve düzeltmekten çoğu zaman için aciz kalmaktadırlar. Tüm bu durum ise örgütün gelişimine ket vurmaktadır.

2.4. Okulda Sessizlik

Okul, eğitim hizmetlerini belirli kıstaslara göre üreten bir yapı ve örgüt olarak tanımlanabilir (Şişman, 2012, s. 196). Öğretmenlere de bu kurum içerisinde yönetsel ve diğer alanlarda önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu hususlarda görev yaptıkları bu kurum ve alan, eğer onların kendilerini rahat, huzurlu ve güvende hissedebilecekleri koşullara sahipse öğretmenlerin aksi şartlarda çalışan ve iş gören meslektaşlarına göre daha yüksek bir performans göstermeleri doğaldır (Şişman, 2012, s. 198).

Öğretmenlerin; rahat, huzurlu ve güvende hissedebilecekleri bir ortamda görev yapmaları ise onların sessizlikle olan ilişkilerini negatif yönde etkileyecek, yani öğretmenlerin sessizliği bir davranış biçimi olarak tercih etmelerini azaltacak yahut ortadan kaldıracaktır. Eğer okul içerisinde bu durumu bozabilecek bazı durumların mevcudiyetine rastlanılıyorsa öğretmenlerin sessizlikle olan ilişkileri de kuvvetlenecektir (Kahveci & Demirtas, 2013).

2.4.1. Öğretmenlerin sessiz kalma biçimleri

Sobkowiak (1997), sessizliği pragmatik ve akustik olmak üzere ikiye ayırarak inceler. Ona göre akustik sessizlik, sesin somut olarak mevcut olmadığı bir ortamı işaret eden bir kavramdır. Yani, akustik sessizliğin olduğu yerde fiziksel surette ses, yani ses dalgaları mevcut değildir. Pragmatik sessizlik ise, konuşma yokluğunun fayda sağlamayla ilgili amaçlar nedeniyle mevcut olmaması yahut bazı içinde bulunulan durumun doğurduğu ve o durumda anlaşılabilir bazı stratejik hamlelerle hareket etme gereksiniminden doğan bir hâlin yarattığı bir konuşmama durumu olarak nitelenebilir. Pragmatik sessizliğin temel ögesinin insan olduğu söylenebilir.

Bruneau (1973), pragmatik sessizliği de bazı gruplara ayırarak inceler. Bu gruplar ona göre üç tanedir (Pinder & Harlos, 2001):

- Psikolojik temelli sessizlik. Bu grupta konuşma esnasında iradeye bağlı olmadan ortaya çıkabilecek konuşmayı kesme, konuşmanın yavaşlaması, hızlanması gibi süreçler vardır.
- Etkileşimli sessizlik. Bu grupta, insanların farklı olarak algıladığı kimselerle yeni tanıştığında gösterdikleri bazı tepkileri içeren durumlar mevcuttur. Kişinin konuşma esnasında karşı tarafı tanımak için gerçekleştirdiği zihinsel süreçlerden kaynaklanan sessizlik durumlarını içerir.
- Sosyo-kültürel sessizlik. Resmi ilişkiler içerisindeyken yahut bir organizasyon dâhilindeyken insanların yaşadıkları duraksamalar bu gruba girer.

Dyne, Ang ve Botero (2003)'ün çalışmalarında, yukarıda bahsedildiği üzere, sessizliğin üç şekilden bahsedilmektedir. Bunlar kabullenilmiş sessizlik, savunma amaçlı sessizlik, örgüt yararına sessizlik olarak belirtilmiştir.

Kabullenilmiş sessizlik bağlamında, öğretmenler okulun işleyiş mekanizmasında hiçbir etkilerinin olmadığını düşünerek okulun işleyiş şekli ve mekanizmasına müdahalede bulunmak ya da bu yapıya/mekanizmaya dâhil olmak gibi teşebbüslerde bulunmadıkları düşünülebilir. Savunma amaçlı sessizlik için ise öğretmenlerin yapıya müdahale etmeleri durumunda kendilerinin bu durumdan zarar göreceğini düşünerek yapıya müdahaleden kaçındıkları belirtilebilir. Örgüt yararına sessizlik kategorisinde ise, öğretmenlerin meslektaşları yahut yöneticileri ya da okul yararına bazı olumsuz durumların ortaya çıkmaması için fikirlerini sakladıkları kabul edilebilir (Pinder & Harlos, 2001).

Kolay (2012), “Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlik durumunu “kabullenici sessizlik”, “korunmacı sessizlik”, “korumacı sessizlik” açısından incelemiştir. Bu kategoriler; kabullenilmiş sessizlik, savunma amaçlı sessizlik, örgüt yararına sessizlik kategorilerine denk düşmektedir.

2.4.2. Öğretmenlerin sessizliğinin etkenleri

Öğretmenleri sessizliğe iten faktörler arasında yöneticilerin tutumları, öğretmenlerin kendileriyle ilgili nedenler ve ortamın öğretmenlere etkisi sayılabilir (Kahveci, 2010).

Kahveci (2010, s. 50) “İlköğretim Okullarında Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında öğretmenlerin sessizlik davranışının yönetici ile ilişkisi olduğunu, ortam faktörünün öğretmenlerin sessiz kalmasında etkili olduğunu belirleyerek öğretmenlerin düşüncelerini ifade ettiğinde meslektaşlarından olumsuz tepki alması, okuldaki israf ve kayıpların öğretmenleri sessizliğe itmesi, öğretmenlerin kendilerini ifade edememesinin özgüven eksikliğine neden olması, yöneticilerin ve meslektaşlarının otoriter tavrının öğretmenleri sessizliğe yöneltmesi gibi konuları ele almıştır.

Öztürk (2014) “Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin sessiz kalmasını kendileriyle ilgili açıdan etkileyen faktörleri tespit etmiş, buna göre öğretmenlerin sessiz kalmasının kendileri ile ilgili nedenlerden kaynaklandığını ortaya koymuş ve bu araştırmasında cinsiyet, branş, yaş, hizmet süresi, çalışılan okuldaki hizmet süresi gibi alt başlıklarda; bu etkenlerin de sessiz kalmada öğretmen faktörüne nasıl etki ettiğini araştırmıştır.

2.4.3. Öğretmenlerin sessizliğinin etkileri

Öğretmenlerin sessiz kalmasının etkileri ve sonuçları; Kolay (2012), Kahveci (2010), Öztürk (2014) ve Şişman (2012)’in çalışmalarına göre şöyle belirtilebilir:

- Öğretmenlerin sessiz kalması, okul yenilenmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi adına yapılacak çalışmaları engelleyebilir ve bu süreçlere zarar verebilir.
- Öğretmenlerin sessizliği, okul yönetiminde alınacak kararların sağlığını olumsuz etkileyebilir yahut yanlış kararlar alınmasına neden olabilir.
- Öğretmenlerin sessiz kalma durumu, kendilerinin okul yöneticilerine karşı duydukları güveni sarsabilir; öğretmenler ile okul yöneticileri arasında onulmaz sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir.
- Öğretmenler sessiz kalmaları neticesinde moral ve motivasyon kaybı yaşayabilir, bu durumu öğrencilerine yansıtmaları hâlinde eğitim kalitesinde gözle görülür bir düşüş meydana gelebilir.
- Belli cinsiyet, branş, yaş grubu vb. gruplara dâhil öğretmenlerin sessiz kalma oranının diğer gruplara göre daha fazla olması bu öğretmenlerde haksızlığa uğramışlık hissini tetikleyebilir.

2.4.4. Örgütsel sessizliğin okul yönetimi açısından önemi

Okul içerisinde öğretmenler ve diğer çalışanlar tarafından ortaya konulacak bir örgütsel sessizlik durumu, okul yönetimi için de en az öğretmenler kadar önemlidir. Morrison ve Milliken (2003), Taşkiran (2011), Ruçlar (2013), Kolay (2012), Kahveci (2013) ve Öztürk (2014)'ün çalışmalarına dayanılarak örgütsel sessizliğin okul yönetimi açısından arz ettiği önemin temel noktaları şu şekilde belirtilebilir:

- Okulda örgütsel sessizlik, okul yönetiminde ortaya çıkabilecek sorunların çözümü adına farklı fikir ve düşüncelerin ortaya çıkışını, farklı sorun çözümü yöntemlerinin geliştirilmesini engelleyerek yönetim sürecini olumsuz etkiler.
- Öncelikle tek bir öğretmende görülen sessizlik durumu zamanla diğer öğretmenlere de yansiyarak okul içerisinde toptan bir sessizliğin hâkim olmasına yol açabilir. Bu da okul içerisinde hâkim olan örgüt kültürüne zarar verecek ve yönetimi olumsuz etkileyecektir.
- Okul yönetiminin kendini geliştirmesi ve yeniliklere uyum sağlaması, öğretmen ve diğer çalışanların sessizlik durumunda olması hâlinde zorlaşır.
- Yöneticilerle ilişkilerinin bozulacağını düşünerek sessizliği tercih eden okul personelinin bu davranışı, okul yönetiminin personelin gerçek fikirlerini öğrenmesini engelleyebilir.
- Örgütsel sessizliği tercih eden personele sahip okul yönetimi, personelinin moral, motivasyon ve ruh hâli açısından olumsuz bir durumda olması sorunuyla karşı karşıya kalır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Türkiye’de öğretmenlerin okul yönetimine katılmasıyla ilgili araştırmalar konu hakkındaki bulgulara işaret ederek mevzuyu daha açık şekilde gözler önüne sermektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yönetime katılması ile ilgili belli sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmaların çoğu kararlara katılma bağlamında ele alınmıştır.

Uyar, “Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılmaları” adlı tez çalışmasında ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yönetimine katılmalarına ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymuştur. Uyar’ın araştırmasında elde ettiği bulgulara göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları konusundaki görüşleri arasında öğrenim durumları ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur, mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları konusunda yönetici görüşleri arasında öğrenim durumlarına, meslekteki kıdemlerine ve yöneticilikteki kıdemlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Yöneticilerin yönetime katılma durumuna ilişkin görüşleri, öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin görüşlerine göre daha olumludur. Katılımı artırıcı öneriler alt boyutunda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri yüksek düzeyde bulunurken, yönetime katılma durumu alt boyutunda ise öğretmen ve yöneticilerin görüşleri düşük düzeyde bulunmuştur (Uyar, 2007).

Çit, “İstanbul İli Avrupa Yakası Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Meslek Grubu Öğretmenlerinin Yönetime Katılma Düzeyleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında Endüstri Meslek Liseleri’nde görev yapan meslek grubu öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile algıladıkları örgütsel kültür ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmasında Çit, öğretmenlerin örgütsel kültür

algılarının yükseldikçe algıladıkları yönetime katılma düzeylerinin de artmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır (Çit, 2012).

Gümüş ise, “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeyleri ile Örgüt Kültürü ilişkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile algıladıkları örgütsel kültür arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürü ölçeğinde yer alan boyutlar; güç kültürü, rol kültürü, başarı ve destek kültürü algıları ile bekledikleri yönetime katılma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, ancak algıladıkları yönetime katılma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel kültür algıları yükseldikçe algıladıkları yönetime katılma düzeyleri de artmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin algıladıkları yönetime katılma düzeyleri yükseldikçe de bekledikleri yönetime katılma düzeyleri de artmaktadır (Gümüş, 2011).

Demir, Sakarya şehri merkez ilçesinde yaptığı çalışmasında 160 öğretmen ve 25 yöneticiyi örneklem ve 1614 öğretmen ve yöneticiyi ise evren olarak kayda geçerek öğretmenlerin kararlara katılmalarına dair bir rapor hazırlamıştır. Bu rapora göre, araştırmaya dâhil edilen öğretmenler okul yönetimiyle ilgili kararlara her zaman katılmadıklarını, lakin kısmen yönetim mekanizmasına dâhil olduklarını belirtmektedirler. Yöneticiler, öğretmenlerin yönetim mekanizmasında alınan kararlara her zaman katıldıklarını beyan etmektedirler. Öğretmenler kararlara katılma aşamasında cinsiyetlerine göre bir ayrıma tabi tutulduğunda kadın öğretmenlerin yönetim mekanizmasındaki kararlara erkeklere nispeten daha fazla katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler yönetime katılma sürecinde kıdem derecelerine göre bir tasnife tabi tutulduklarında aralarında belirgin bir farkın olmadığı kaydedilmektedir. Yönetici ve öğretmenler öğretmenlerin yönetim ile ilgili kararlara katılmasında birbirleriyle aynı görüşlere sahip değillerdir (Demir, 2001).

Açıkgöz, “Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı” adlı araştırmasında Ankara’da mevcut 15 lisede 400’ü aşkın öğretmene kararlara katılma ile ilgili bir anket uygulamış ve bu sonuçlara göre, öğretmenlerin genellikle kararlara çok az düzeyde

katıldığı, öğretim ve yönetim kararları ile katılmaya olan ilgi, istek ve yeterliliklerinin birbirlerinden oldukça farklı olduğu, kişisel ölçütler bağlamında kararlara katılmada ilgi, istek ve yeterlilikleri bakımından büyük farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Acet, 2006, s. 54-55).

Bilgin, “Zonguldak Merkez İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Yönetimlerinde Alınan Kararlara Katılabilme Derecelerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 250 sınıf, 221 branş, 14 anasınıfı öğretmeni üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bilgin, bu araştırmasında, okul yönetiminin öğretimle ilgili aldığı kararlara öğretmenlerin genellikle kısmen katıldıkları, okul yönetiminin eğitimle ilgili aldığı kararlara öğretmenlerin bazen katıldıkları, okul yönetiminin okulun işletilmesine dair aldığı kararlara öğretmenlerin bazen katıldıklarını belirlemiştir. Ayrıca Okul yönetiminin aldığı kararlara katılma ve bu kararlardaki etkililik dereceleri bakımından öğretmenlerin yönetim tarafından alınacak kararlara katılmanın yararına büyük ölçüde inandıklarını, yönetimin aldığı kararların çoğunluğun katılımıyla alındığına bazen inandıklarını, ilköğretim mevzuatının yönetime katılmayı çok az düzeyde tesis ettiğini, okul yönetiminin aldığı kararları bazen yerinde ve doğru bulduklarını tespit etmiştir (Bilgin, 1996).

Aldemir (1996), “Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri” adıyla Ankara'nın Altındağ ilçesindeki 30'u aşkın ilköğretim okulu bünyesindeki 1691 öğretmen üzerinde bir araştırma yapmıştır. Buna göre, öğretmenler okul yönetimine kısmen katılmakta olup, okul yönetimine kesinlikle katılmak istemektedirler. Öğretmenler, yönetime katılma hakkındaki beklentileri ve hâlihazırdaki durum arasında bariz bir farkın mevcut olduğunu belirtmektedirler. Sınıf ve ders öğretmenlerinin yönetime katılma oranları arasında dikkate değer bir fark yoktur. Öğretmenlerin kıdemleriyle orantılı olarak yönetime katılma dereceleri arasında dikkate değer bir ilişki göze çarpmamaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri, yönetime katılma derecelerinde belirleyici bir unsur değildir.

Özden (1996), öğretmenlerin yönetime katılması durumunu altı kategorik karar sahasında irdelemiştir. O, öğretmenlerin bu karar sahaslarındaki katılım durumunu ve

katılma rollerine dair ne tür bir algı içerisinde olduklarını belirlemeye çalışmıştır. “Okullarda Katılmalı Yönetim” adıyla yaptığı bu araştırmasında Özden, öğretmenlerin %40’lık bir kısmının, okul yöneticilerinin kendi görüşlerine başvurma sıklığını “asla” yahut “çok seyrek” olarak belirlerken, %60’lık bir kısmının ise diğer kısım ile tezat oluşturacak şekilde “oldukça sık” yahut “ilgili her konuda” olarak belirtmektedir. Öğretmenlerin %60’lık bir kısmının okullarının yönetim sahasında alınan kararlara kendilerinin katılımının hiç olmadığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin yönetime katılımı konusunda özellikle öğretmenler kurulunun katılım üzerindeki tesirini ön plana alarak çalışmasını hazırlayan Yılmaz (1997)’in çalışması da öğretmenlerin yönetime katılma biçimleri hususunda önemli bulguları gözler önüne sermektedir. Yılmaz, çalışmasını Manisa’ya bağlı Akhisar ve Soma ilçelerinin ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerini evren olarak yapmıştır. Yılmaz’ın bulgularına göre, yönetime katılma açısından öğretmenlerin yöneticilere nazaran daha yüksek bir beklentide olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenler, öğretmenler kurulunun yönetime katılmada etkili bir merci olmadığını düşünmektedirler. Yönetici ve öğretmenler, öğretmenler kurulunun belli konularda faal ve aktif olarak çalışmasını ve bu konularda etkili olmasını beklemektedirler. Yönetici ve öğretmenler bazı konulara ise öğretmenler kurulunun müdahil olmaması gerektiğini düşünmektedirler. Yönetici ve öğretmenler, öğretmenler kurulunun belli noktalarda da etkili olduğunu kabul etmektedirler. Öğretmenler kurulundan yönetici ve öğretmenlerin en çok yönetim hususunda beklentiye sahip olduğu görülmektedir. Kadın yönetici-öğretmenlerin erkeklere nazaran kuruldanda daha fazla şey beklediği, yaş ve kıdemlerinin ise yönetici ve öğretmenlerin beklentileri ile beklentilerin tatbiki konusunda bir önem arz etmediği görülmektedir. Öğretmenler kurulunun etkililiği bakımından katılımcıların beklentileri ve beklentilerin gerçekleşmesi konularında önemli bir farkın olduğu görülmektedir. Yönetime katılmada öğretmenler kurulunun ne kadar etkili olduğu hakkında cinsiyet ölçütüne ve okul türlerine göre belirgin bir fark vardır.

Göksoy (2014), “Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılması ve Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık algı düzeylerini incelemiş, öğretmenlerin okul

yönetimine katılması ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi sorgulamıştır. Göksoy'un elde ettiği sonuçlara göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre yönetimde daha çok söz sahibidir. Öğretmenler yaşlandıkça okul yönetiminde daha çok söz sahibi olduklarına ve daha önemli rol oynadıklarına inanmaktadırlar. Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler okul yönetiminde daha çok söz sahibi olduklarına inanmaktadırlar. Kadın öğretmenler ile önlisans ve lisans mezunu öğretmenler belirli rollerden ziyade örgütsel etkinliklere gönüllü olarak daha fazla katıldıklarını ve daha fazla bağlılığa sahip olduklarını bildirmişlerdir. Göksoy, Yönetime katılma ile örgütsel davranış düzeyleri arasındaki ilişki durumu örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki artışların okul yönetimine katılmayı da arttırdığını ortaya koymuştur.

Örgütsel sessizlik üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde ise örgütsel sessizliğin yönetime katılma ile ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan literatür taramasında eğitim örgütlerinde örgütsel sessizlik davranışının başta örgütsel bağlılık olmak üzere çoğunlukla örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık konuları ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmüştür. Eğitim örgütleri dışında farklı kurumlarda yapılmış olan çoğu araştırmada genel olarak örgütsel sessizliğin çalışan performansı ile ilişkisinin ele alındığı görülmüştür.

“Örgütsel Sessizlik İle Güven Arasındaki İlişki Ve Eğitim Örgütlerinde Bir Araştırma” adlı araştırmasında Yanık, örgütsel sessizlik ve güven arasındaki ilişki ve bu ilişkinin eğitim örgütlerindeki etkisini görmeyi amaçlamıştır. Bunun için de endüstri meslek lisesi ve ticaret meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları lise türüne göre, sessizlik ile güven arasındaki ilişkiye dair algılarını belirleme üzerinde çalışmıştır. Araştırması sonucunda Yanık, iletişimin arttığı örgütlerde savunmacı sessizlik davranışında azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meslekteki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin örgüt içi iletişimi daha fazla önemseydiği, kıdemi 21 yıl ve üstü olanların ise savunmacı sessizlik davranışını daha fazla gösterdiği bulgularını elde etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Ticaret meslek lisesi öğretmenlerinin uysal sessizlik davranışını daha çok gösterdiklerini ve yine bu öğretmenlerin yöneticilerine güvendikleri zaman daha fazla prososyal sessizlik davranışı

gösterdiklerini, ayrıca örgüt yöneticilerinin öğretmenlere karşı duyarlılık düzeylerinin arttığında öğretmenlerin, prososyal sessizlik davranışlarında azalma olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmaya katılan Endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin yöneticilerine güvenmeyi, yönetimin yeniliğe açık ve öğretmenlere karşı duyarlı olmasını daha fazla önemsedikleri de araştırma sonuçları arasındadır (Yanık, 2012).

Köse de “Dezavantajlı Okullarda Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmasında dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel sessizlik algılarını incelemiştir. Araştırması sonucunda Köse, örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik değişkenleri arasında güçlü ilişkiler bulunduğunu tespit etmiştir. Değişkenler arasındaki en güçlü ilişkinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır (Köse E. K., 2014).

Nartgün ve Kartal, “Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu, bu görüşlerin, cinsiyete, kıdem ve kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre değişip değişmediğini, son olarak da öğretmenlerin örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik ve örgütsel sessizliğin alt boyutları arasındaki görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmada Nartgün ve Kartal, öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ile örgütsel sessizlik arasında cinsiyet, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sessizliğin okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve izolasyon alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Nartgün & Kartal, 2013).

“İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik İle İlgili Görüşleri” adlı çalışmasında Arlı, ilkokullarda yaşanan örgütsel sessizliğin nedenleri ve sonuçları hakkında ilkokulların müdürlerine, öğretmenlerine, velilerine, politika yapıcılara ve araştırmacılara öneriler sunmak üzere ilkokul müdürlerinin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonuçları arasında ilkokul müdürlerinin örgütsel sessizliğin sükût ve bencillik anlamlarına geldiği, sessizliğin kişisel, örgütsel ve

yönetmelik nedenleri olduğu, örgütsel sessizliğin suçlu damgası almadan ya da ceza korkusu olmadan güvenli bir okul iklimi ile aşılabileceği yönündeki görüşleri yer almaktadır (Arlı, 2013).

Şehitoğlu (2010) “Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Algılanan Çalışan Performansı İlişkisi” adlı çalışmada Botero, Dyne ve Ang (2003) ve Briensfield (2009)’ın çalışmalara bağlı olarak üç sessizlik türü tespit etmiştir: Kabullenilmiş sessizlik, savunma amaçlı sessizlik, örgüt yararına sessizlik.

Kolay (2012), “Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada İstanbul ili Esenyurt ilçesi endüstri meslek liselerinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenleri evren olarak kabul etmiş ve cinsiyet, branş türü, medeni durum, mezun olunan fakülte türü, hizmet süresi, mevcut okuldaki hizmet süresi, kadro, kadro türü değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik durumunu “kabullenici sessizlik”, “korunmacı sessizlik”, “korunmacı sessizlik” açısından incelemiştir. Buna göre Kolay, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, kültür öğretmenlerinin de branş öğretmenlerinden daha fazla korunmacı sessizlik davranışı gösterdiklerini bulgusunu elde etmiştir. Bunun yanında evli ve bekar öğretmenler ile eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında sessizlik türleri açısından anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Hizmet süresi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 10 yıl üzeri olan gruplar arasında sessizlik davranışı bakımından herhangi bir farklılık gözlenmemektedir. Okulundaki hizmet süresine göre de 3 yıl ve altı, 4-6 yıl ve 7 yıl üstü olan öğretmenler arasında sessizlik davranışı bakımından bir fark yoktur. Kadro değişkeni açısından öğretmenlerin sessizlik davranışını incelediğinde yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını gözlemlemiştir. Ayrıca kadrolu ve sözleşmeli-ücretli öğretmenlerin görüşleri sessizlik türleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kahveci (2010, s. 50) “İlköğretim Okullarında Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında evrenini Elazığ’ın bütün ilköğretim okulları olarak belirlemiş ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sessizlik

davranışının yönetici olan ilişkisini incelemiştir. Kahveci'nin ulaştığı sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yöneticiyle ilgili boyutlarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu kaydetmektedir. Kahveci'nin bulgularına göre araştırmasında “Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller” maddesi ortalaması en düşük maddedir. “Okul yöneticilerinin içtenliği ve dürüstlüğü, öğretmenlerin kendi düşüncelerini dile getirmelerini teşvik eder” maddesi ise en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu açıdan Kahveci'nin çalışmasına göre okul içerisinde öğretmen sessizliğini kıracak bir unsur olarak okul yöneticilerinin içten ve dürüst olması, somut bir sonuç olarak ortaya konulmuş olmaktadır.

Kahveci, öğretmenler açısından örgütsel sessizliğin yönetici ile ilgili etkenlerini incelediği yukarıdaki bulguları; cinsiyet, branş, yaş, okulun bulunduğu yerleşim birimi, hizmet süresi, mevcut okuldaki hizmet süresi, kadro değişkenleri açısından da incelemiştir. Kahveci'nin ulaştığı sonuçlara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre duygu ve düşüncelerini daha az dile getirmektedirler. Branş değişkenine göre öğretmenlerin yönetici boyutuna yönelik algılarında da anlamlı farklılık gözlemlenmektedir. Buna göre “dil” branşı öğretmenleri diğer branşlara göre daha fazla sessizlik davranışı göstermektedirler. Kahvecinin çalışmasında, yaş, okulun bulunduğu yerleşim yeri, hizmet süresi ve okuldaki toplam hizmet süresi açısından öğretmenlerin yönetici algıları arasında anlamlılık bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerin yönetici algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı kaydedilmiştir (Kahveci, 2010).

Kahveci, bahsedilen çalışmasında ortam faktörünün öğretmenlerin sessiz kalmasındaki etkisini de incelemiştir. Buna göre öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan ziyade büyük oranda susmayı tercih etmektedirler. Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıklayamamasının onlarda özgüven eksikliği doğuracağını düşünmektedirler. Kahveci'nin bulgularına göre öğretmenlerin görüşlerini dile getirememesi yöneticilerin otoriter tavırlarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmelerine ket vurmaktadır (Kahveci, 2010).

Kahveci araştırmasında, öğretmenlerin ortamdaki kaynaklanabilecek sessiz kalma durumuna dair algıları ile cinsiyet, branş, okulun bulunduğu yerleşim birimi, mevcut okuldaki hizmet süresi açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğunu; yaş, hizmet süresi ve kadro açısından da öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir (Kahveci, 2010).

Öztürk (2014) “Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında örgütsel sessizlik bağlamında öğretmenlerin rolünü, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçeleri ortaokullarında görev yapan öğretmenleri evren kabul ederek incelemiştir. Onun çalışmasına göre öğretmenlerin sessiz kalmaları büyük ölçüde kendileriyle ilgili faktörlerden kaynaklanmaktadır. Öztürk bunlara ilaveten, öğretmenlerin sessiz kalmasında öğretmen faktörünü incelediği bu çalışmada cinsiyet, branş, yaş, hizmet süresi, çalışılan okuldaki hizmet süresi gibi alt başlıklarda; bu etkenlerin de sessiz kalmada öğretmen faktörüne nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Bu sonuçlara göre bu değişkenler arasında sadece hizmet süreleri açısından öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farkın 1-5 ve 6-10 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenler lehine olduğu kaydedilmektedir (Öztürk, 2014, s. 35).

2.5.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Yabancı ülkelerde öğretmenlerin yönetime katılmalarına bir örnek oluşturması bakımından ise Dina Anderson Braddy'nin (1991) 30 okulda 450 öğretmen aracılığıyla tamamlanan araştırması söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarında ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin yönetimle ilgili kararlara, öğretimle ilgili kararlardan daha az miktarda katılmak istedikleri görülmektedir. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine nazaran yönetime daha faal ve fazla surette katılmaktadır. Yaşlı yöneticiler ile genç öğretmenlerin yönetime katılmaları ve katılma şevkleri açısından büyük farklar mevcuttur. Deneyimli öğretmenlerin daha fazla mevcut olduğu okullarda yönetime katılma diğerlerine nazaran daha fazladır. Öğretmenler, kadın yöneticileri erkeklere

nazaran daha kuvvetli liderler olarak görmektedirler. Yaşlı ve deneyimli yöneticiler, deneyimi onlara nazaran daha az olan yöneticilere kıyasla daha büyük bir etkili lider olma arzusuna sahiptirler. Yöneticinin cinsiyetinin kadın olması ve yöneticinin doktora yapmış olması, yönetime öğretmenlerin katılımını arttırmaktadır. Aynı yaş grubundan öğretmenlerin, karma yaş gruplarının bulunduğu gruplara göre yönetime katılmaya daha istekli olduğu gözlemlenmektedir (Köklü, 1994).

Howes ve McCarty (1982) araştırmalarında yönetime katılmanın yararlarını vurgulamaktadırlar. Yönetime doğrudan katılmanın karar vermeye önemli ölçüde katılımı sağladığını, bunun kabul görmede bir probleme neden olmadığını, yönetim alanındaki ilişkileri kuvvetlendirdiğini, kişilerin karar verme aşamasında yaşadıkları karar vermeye değin belirsizlik ve zorlukları giderdiğini ortaya koymuşlardır. İlâveten, karar verme halinin getirdiği sorumluluk bilinci, karar verme sürecinin kolaylaşması, yönetim sahibi kişinin zamanı etkili ve tasarruflu kullanması, eğitimcilerin yeni görüş ve fikirlere olan kapalılığında olumlu yönde değişime yol açmada yönetime katılmanın önemine değinmişlerdir.

Bacharach ve bir dizi araştırmacının (1991) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmalar, okul yönetimine öğretmenlerin katılımının öğretmenlerin okula karşı aidiyet hissini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Hoy ve başka araştırmacılarının New Jersey okullarındaki bir dizi araştırması da öğretmenlerin yönetime katılmasına imkân tanıyan bir politika güden okul yönetimlerinin, geleneksel okulların yönetimlerine nazaran daha başarılı olduğunu kaydetmektedir. Buna göre, bu tip okullardaki öğretmenler okullarını daha çok sahiplenmektedirler. (Balay, 2000, s. 221).

Öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları için belli gerekliliklere değinen Wood (1984), bu gereklilikleri değer, yapı ve süreç olarak üç kategoride incelemiştir.

Wong (1983) ise öğretmenlerin yönetime katılmama konusundaki tepkilerinin öğretmenler üzerinde yarattığı endişe ve gerginliği araştırmıştır. Bu şekilde Wong,

öğretmenlerin kararlara katılamama durumlarında doğabilecek sorunlara değınerek, öğretmenlerin yönetime katılmasının yararlarına dolaylı yoldan değınmiştir.

Howes ve McCarthy'nin Newyork metropolünün civarındaki yani metropol dışındaki okullarda, öğretmenlerin yönetime katılmasının etkilerini araştırdığı görölmektedir. Onların araştırması bu civardaki okulların bir yıl boyunca gözlenmesiyle son hâline almıştır. Araştırmanın bulguları ise öğretmenlerin yönetime katılmasının yararlarını gözler önüne sermesinden dolayı kayda değerdir.

Weiss, okullarda karar verme mekanizmasının öğretmenlerle paylaşılması ve öğretmenlerin bu mekanizmaya katılımında örgütsel yapının etkilerini araştırmıştır. Onun araştırmasının bulguları, yönetime katılma konusunda bazı sakıncaları gözler önüne sermektedir (Sarpkaya, 1996, s. 42).

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, var olan bir durumu var olduğu hali ile betimlemeyi amaçladığından betimsel bir araştırmadır. Araştırmada uygulamacıların algılarını belirlemek amacıyla nicel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın modeli, genel tarama modellerinden değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan tekil tarama modeli ile iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinden oluşmaktadır (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Tekirdağ il ve ilçe merkezlerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmadaki katılımcılar tabakalı rastgele örnekleme yoluyla seçilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrende var oldukları aynı oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örneklem seçme tekniğidir. Tabakalı örnekleme ayrıca alt grupların karşılaştırılması istendiğinde, alt grupların her birinden eşit ölçüde örneklem seçmede kullanılmaktadır. Kısaca tabakalı örneklemenin amacı ilgili alt grupların temsil edilmelerini garanti altına almaktır. Tabakalı örnekleme kullanmanın en önemli nedeni, örneklemin standart hatasını azaltmadaki sahip olduğu avantajdır. Tabakalı örnekleme yoluyla seçilen örneklem

evrenin homojenliğine bağlı olarak eleman sayısı azalır (Özen ve Gül, 2007). Bundan dolayı bu araştırma için tabakalı rastgele örnekleme yöntemi uygundur. Buna göre öncelikle Tekirdağ il ve ilçe merkezlerinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sayısı tespit edilmiş ve bu sayılar Tablo 3.1.'de verilmiştir. Tekirdağ il ve ilçe merkezlerinde 2014-2015 öğretim yılında, toplam 69 resmi ortaöğretim kurumunda görev yapan 2.644 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Araştırma için uygun örneklem büyüklüğü ise %3,945 kabul edilebilir hata oranı ve %95 güven düzeyine göre 501 olarak hesaplanmıştır.

Tekirdağ il ve ilçe merkezlerinde faaliyet gösteren resmi ortaöğretim kurumlarının türlerine göre; anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, güzel sanatlar lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, çok programlı anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesi olmak üzere 7 tabaka oluşturulmuştur. Spor lisesi Tekirdağ ilinde olmadığı için tabakalara dahil edilmemiştir. Bu tabakaların öğretmen sayıları ve örneklem alınan öğretmen sayıları tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tekirdağ genelinde belirlenen 7 tabakaya göre temsil ettiği okul türlerinde, 2014-2015 öğretim yılında, toplam 11 ilçede; anadolu liselerinde 986, fen liselerinde 80, sosyal bilimler liselerinde 46, güzel sanatlar liselerinde 27, mesleki ve teknik anadolu liselerinde 1143, çok programlı anadolu liselerinde 189 ve anadolu imam hatip liselerinde 173 olmak üzere toplam 2.644 görev yapan öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Hesaplanan örneklem büyüklüğü dikkate alınarak, ortalama 501 öğretmenden veri toplanması gerektiği hesaplanmış ve örneklem büyüklüğünün evrendeki oranı hesaplanmış ve ortalama %19 bulunmuştur. Bu orana göre Tekirdağ il genelinde hangi ilçeden ve tabakadan ne kadar öğretmenin araştırmaya katılacağı hesaplanmıştır. Bunu sonucunda Tekirdağ ilinde toplam, 11 ilçeden anadolu liselerinden 188, fen liselerinden 15, sosyal bilimler liselerinden 9, güzel sanatlar liselerinden 5, mesleki ve teknik anadolu liselerinden 215, çok programlı anadolu liselerinden 36 ve anadolu imam hatip liselerinden 33 olmak üzere toplam 501 öğretmenin araştırmaya katılacağı belirlenmiştir. Ayrıca Tekirdağ ilinde toplam, 69 resmi ortaöğretim kurumundan

Çerkezköy ilçesinden 86, Çorlu ilçesinden 127, Ergene ilçesinden 29, Hayrabolu ilçesinden 16, Kapaklı ilçesinden 10, Malkara ilçesinden 26, Marmara Ereğlisi ilçesinden 6, Muratlı ilçesinden 12, Saray ilçesinden 28, Süleymanpaşa ilçesinden 146 ve Şarköy ilçesinden 15 olmak üzere toplam 501 öğretmenin araştırmaya katılacağı belirlenmiştir. Bu sayılar Tablo 3.1.'de belirtilmiştir.

Tablo.3.1. Tekirdağ ilinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında faaliyet gösteren resmi ortaöğretim kurumları, öğretmen sayıları ve örneklem alınan öğretmen sayıları

Okul Türleri	Okul/Öğretmen/ Örneklem Sayıları	İlçeler											Toplam
		Çerkezköy	Çorlu	Ergene	Hayrabolu	Kapaklı	Malkara	Marmara Ereğlisi	Muratlı	Saray	Süleymanpaşa	Şarköy	
Anadolu Lisesi	Okul Sayısı	4	5	1	2	1	2	1	1	2	4	1	24
	Öğretmen Sayısı	181	291	9	37	10	62	20	24	61	267	24	986
	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	34	55	2	7	2	12	4	5	11	51	5	188
Fen Lisesi	Okul Sayısı	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2
	Öğretmen Sayısı	-	46	-	-	-	-	-	-	-	34	-	80
	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	-	9	-	-	-	-	-	-	-	6	-	15
Sosyal Bilimler Lisesi	Okul Sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	Öğretmen Sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	46	-	46
	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	-	9
Güzel Sanatlar Lisesi	Okul Sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
	Öğretmen Sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	-	27
	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	5
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Okul Sayısı	3	4	3	2	-	2	-	1	2	6	2	25
	Öğretmen Sayısı	172	288	93	41	-	62	-	22	77	344	44	1143
	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	33	54	17	8	-	12	-	4	14	65	8	215
Çok Programlı Anadolu Lisesi	Okul Sayısı	2	-	2	-	1	-	1	-	1	-	1	8
	Öğretmen Sayısı	68	-	45	-	39	-	11	-	15	-	11	189
	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	13	-	9	-	7	-	2	-	3	-	2	36
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Okul Sayısı	1	1	1	1	1	1	-	1	-	1	-	8
	Öğretmen Sayısı	32	47	4	7	3	10	-	18	-	52	-	173
	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	6	9	1	1	1	2	-	3	-	10	-	33
Toplam	Okul Sayısı	10	11	7	5	3	5	2	3	5	14	4	69
	Öğretmen Sayısı	453	672	151	85	52	134	31	64	153	770	79	2644
	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	86	127	29	16	10	26	6	12	28	146	15	501

Buna göre araştırmanın örneklemini; tabakalı rasgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş, anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, güzel sanatlar lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, çok programlı anadolu lisesi ve anadolu imam hatip lisesi olmak üzere belirlenen 7 tabakadan, Tekirdağ il ve ilçe merkezlerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 501 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin toplanması

Düzenlenen veri toplama aracıyla katılımcılara kolayca ulaşmak, cevaplama kolaylığı sağlamak, zamandan ve ekonomik açıdan tasarruf etmek amacıyla, internet ortamında yayınlanmak üzere bir link üzerinden yayına hazır hale getirilmiştir. Daha sonra Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne müracaat edilerek, Tekirdağ genelinde, tüm ilçelerde faaliyet gösteren resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere, düzenlenen veri toplama aracını uygulamak üzere gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra veri toplama aracının düzenlendiği link, Malkara İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, Malkara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin, Atatürk Ortaokulu Müdürlüğü'nün ve Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sayfalarından yayınlanmıştır. Daha sonra veri toplama aracı uygulama izin onaylarıyla birlikte Tekirdağ'daki 11 ilçenin milli eğitim müdürlüklerine resmi yazıyla gönderilmiş ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı faaliyet gösteren resmi ortaöğretim kurumlarına resmi yazıyla veri toplama aracının uygulanması duyurusunun yapılması sağlanmıştır. Bundan sonra istenilen şekilde veri toplama aracının uygulamasını başlatmıştır. Bunun yanında ilçe merkezlerinde faaliyet gösteren resmi ortaöğretim kurumlarına bizzat telefonla ulaşılarak, yöneticilere veri toplama aracıyla ilgili bilgiler verilmiş, sonrasında internet üzerinden, elektronik posta yoluyla veri toplama aracı uygulama izinleri gönderilmiş ve bu okullardan öğretmenlerin veri toplama aracını doldurması sağlanmıştır. Bu esnada da uygulamaya konulan veri toplama aracı, sosyal paylaşım siteleri üzerinden, telefon ve internet vasıtasıyla Tekirdağ'ın ilçelerinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenlere duyurulmuştur. Veri toplama aracının verilerinin internet üzerinden ve anında araştırmacıya geliyor olması, verilerin kontrolünü ve takibini kolaylaştırmıştır. Veri toplama aracına gelen verilerde eksik

görüldüğünde, ilgili okula tekrar dönülerek ve bizzat okula gidilerek eksiğin giderilmesi sağlanmıştır. Hatalı, uygunsuz ve eksik kalan verilere müdahale edilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır.

Yaklaşık altı ay süren bir çalışma neticesinde, Tekirdağ genelinde faaliyet gösteren 69 resmi ortaöğretim kurumundan, 11 ilçeden; anadolu liselerinden 188, fen liselerinden 15, sosyal bilimler liselerinden 9, güzel sanatlar liselerinden 5, mesleki ve teknik anadolu liselerinden 215, çok programlı anadolu liselerinden 36 ve anadolu imam hatip liselerinde 33 olmak üzere toplam 501 öğretmenden veri toplanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, görev, görev yapılan okul türü, okulun bulunduğu ilçe bilgilerinden oluşan kişisel bilgiler formu yer almaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde Uyar (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Ölçeği” yer almaktadır. Ölçek 53 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 10 soru (1-10) “Yönetime Katılma Durumu” alt boyutunu; 13 soru (11-23) “Yönetime Katılmanın Yararları”; 16 soru (24-39) “Katılımı Azaltan Etkenler”; 14 soru (40-53) “Katılımı Arttırıcı Öneriler” alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçekteki ifadelerin seçenekleri Hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) aralığında beşli likert tipindedir. Yönetime katılma durumu, katılmanın yararları, katılımı arttırıcı öneriler alt boyutlarında yönetime katılma davranışına ilişkin olumlu görüşler; katılımı azaltan etkenler alt boyutunda ise olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Ölçeğin genel puanı hesaplanırken katılımı azaltan etkenler alt boyutundaki sorular ters kodlanmıştır. Böylece ölçeğin geneline ait puan yüksekliği öğretmenlerin okul yönetimine katılıma ilişkin olumlu görüşlerinin yüksekliğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin örnekleminin yeterliliğine ilişkin KMO katsayısı 0,88 ve Barlett’s küresellik testi 0,00 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin 4 alt boyutunun açıkladığı toplam varyans %58,9 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla %17,8 - %15,4 - %14,9 ve %10,8 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin yapılan analizde ölçeğin geneli için

Cronbach Alpha katsayısı 0,90; alt boyutlar için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,92 - 0,92 - 0,91 - 0,94 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin okul yönetimine katılma ölçeğinin güvenilirlik katsayıları

Alt boyutlar	Cronbach's Alpha katsayısı
Yönetime Katılma Durumu	0,92
Yönetime Katılmanın Yararları	0,92
Katılımı Azaltan Etkenler	0,91
Katılımı Arttırıcı Öneriler	0,94
Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Ölçeği Genel	0,90

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” yer almaktadır. Ölçek 18 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 4 soru (1-4) “Okul Ortamı” alt boyutunu; 3 soru (5-7) “Duygu”; 5 soru (8-12) “Sessizliğin Kaynağı”; 3 soru (13-15) “Yönetici”; 3 soru (16-18) “İzolasyon” alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçekteki ifadelerin seçenekleri Hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) aralığında beşli likert tipindedir. Ölçeğin geneline ait puan yüksekliği öğretmenlerin okullarını iyileştirmeye yönelik düşünce, duygu ve bilgilerini kasıtlı olarak esirgediklerini ifade etmektedir. Bu çalışmada ölçeğin örnekleminin yeterliliğine ilişkin KMO katsayısı 0,89 ve Barlett's küresellik testi 0,00 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin 5 alt boyutunun açıkladığı toplam varyans %69,5 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla %19,2 - %18,3 - %12,2 - %11,9 ve %7,9 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin yapılan analizde ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0,91; alt boyutlar için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,75 - 0,71 - 0,75 - 0,82 - 0,85 olarak bulunmuştur.

Tablo 3.3. Örgütsel sessizlik ölçeğinin güvenilirlik katsayıları

Alt boyutlar	Cronbach's Alpha katsayısı
Okul Ortamı	0,75
Duygu	0,71
Sessizliğin Kaynağı	0,75
Yönetici	0,82
İzolasyon	0,85
Örgütsel Sessizlik Ölçeği Genel	0,91

Her iki ölçeğin puan aralığı $5-1=4/5=0,80$ olarak hesaplanmış olup puan düzeyleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Tablo 3.4. Puan düzeyleri ve değerlendirme aralıkları

Puan Aralık Değeri	Ölçekte Kullanılan Derecelendirme İfadesi	Değerlendirme
4,21-5,00	Kesinlikle katılıyorum	Çok Yüksek
3,41-4,20	Katılıyorum	Yüksek
2,61-3,40	Kısmen katılıyorum	Orta
1,81-2,60	Katılmıyorum	Düşük
1,00-1,80	Kesinlikle katılmıyorum	Çok Düşük

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın nicel verileri betimsel istatistik yoluyla analiz edilmiştir. Bu çalışma için bu analiz yöntemi uygundur, çünkü bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemler betimsel istatistik olarak tanımlanır. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda evrenin tamamından gözlem yaparak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlayan süreçtir. Kısaca betimsel istatistik, bir grubun özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılan frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri ve korelasyon katsayısı gibi teknikleri içerir (Büyüköztürk, 2011). Bu amaçla SPSS 21 istatistik programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Ölçek ve alt boyut puanları ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur.

Ölçek puanlarının normallik sınamasında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011, s. 40). Yapılan normallik sınamasında her iki ölçek ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Okul Yönetimine Katılım Ölçeği

geneli için çarpıklık değeri “0,01”; alt boyutlar için çarpıklık değeri sırasıyla “-0,49”, “-0,65”, “-0,04” ve “-0,43” olarak bulunmuştur. Örgütsel Sessizlik Ölçeği geneli için çarpıklık değeri “-0,56”; alt boyutlar için çarpıklık değeri sırasıyla “0,06”, “-0,61”, “-0,44”, “-0,88”, “-0,31” olarak bulunmuştur. Her iki ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyet ve görev değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Bağımsız İki Örneklem t Testi; yaş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testinden yararlanılmıştır. Ölçek ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyonu kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde bulgular alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir.

4.1. Araştırma Örneklemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	240	47,9
	Erkek	261	52,1
Yaş	30 yaş ve altı	129	25,7
	31-40 yaş	181	36,1
	41-50 yaş	128	25,5
	50 yaş üzeri	63	12,6
Mesleki kıdem	5 yıl ve altı	129	25,7
	6-10 yıl	87	17,4
	11-15 yıl	69	13,8
	16-20 yıl	99	19,8
	20 yıldan fazla	117	23,4
Kurumdaki çalışma süresi	5 yıl ve altı	317	63,3
	6-10 yıl	88	17,6
	11-15 yıl	48	9,6
	15 yıldan fazla	48	9,6
Görev	Kültür dersi öğretmeni	349	69,7
	Meslek dersi öğretmeni	152	30,3
Okul türü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	215	42,9
	Anadolu Lisesi	188	37,5
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	36	7,2
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	33	6,6
	Fen/Sosyal/GSL	29	5,8
Okulun bulunduğu ilçe	Çerkezköy	86	17,2
	Çorlu	127	25,3
	Ergene	29	5,8
	Hayrabolu	16	3,2
	Kapaklı	10	2,0
	Malkara	26	5,2
	Marmara Ereğlisi	6	1,2
	Murathı	12	2,4
	Saray	28	5,6
	Süleymanpaşa	146	29,1
	Şarköy	15	3,0

Araştırmaya katılan 501 öğretmenin %47,9'u kadın, %52,1'i erkektir. Öğretmenlerin %25,7'si 30 yaş ve altı, %37,1'i 31-40 yaş, %25,5'i 41-50 yaş arası, %12,6'sı 50 yaş üzerindedir. Öğretmenlerin %25,7'sinin meslekteki hizmet süresi 5 yıl ve altı, %17,4'ünün 6-10 yıl, %13,8'inin 11-15 yıl, %19,8'inin 16-20 yıl arası, %23,4'ünün 20 yıldan fazladır. Öğretmenlerin %63,3'ünün kurumdaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az, %17,6'sının 6-10 yıl arası, %9,6'sının 11-15 yıl arası, %9,6'sının 15 yıldan fazladır. Öğretmenlerin 69,7'si kültür dersi, %30,3'ü meslek dersi öğretmenidir. Öğretmenlerin %42,9'u mesleki ve teknik anadolu liselerinde, %37,5'i anadolu liselerinde, %7,2'si çok programlı anadolu liselerinde, %6,6'sı anadolu imam hatip liselerinde, %5,8'i fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %17,2'si Çerkezköy ilçesinde, %25,3'ü Çorlu, %5,8'i Ergene, %3,2'si Hayrabolu, %2'si Kapaklı, %5,2'si Malkara, %1,2'si Marmara Ereğlisi, %2,4'ü Muratlı, %5,6'sı Saray, %29,1'i Süleymanpaşa, %3'ü Şarköy ilçesinde görev yapmaktadır (Tablo 1).

4.2. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Hakkındaki Algıları Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. Okul yönetimine katılım ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Alt Boyutlar	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yönetime Katılma Durumu	3,43	0,74	-0,49	-0,41
Yönetime Katılmanın Yararları	4,22	0,60	-0,65	0,06
Katılımı Azaltan Etkenler	2,83	0,79	-0,04	-0,32
Katılımı Arttırıcı Öneriler	4,39	0,62	-0,43	-0,60
OKUL YÖNETİMİNE KATILIM	3,71	0,39	0,01	0,25

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Ölçeği puan ortalaması $3,71 \pm 0,39$ olarak bulunmuştur. Elde edilen puan ortalaması “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenler, okul yönetimine katılma yüksek düzeyde olumlu görüş belirtmişlerdir. Katılımı Arttırıcı Öneriler ($4,39 \pm 0,62$) ve Yönetime Katılmanın Yararları ($4,22 \pm 0,60$) alt boyut puan ortalamaları “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde; Yönetime Katılma Durumu ($3,43 \pm 0,74$) alt boyut puan ortalaması “katılıyorum” düzeyinde; Katılımı Azaltan Etkenler ($2,83 \pm 0,79$) alt boyut puan ortalaması ise “kısmen

katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Katılımı azaltan etkenlere katılım düzeyine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılımı azaltan etkenlerin varlığı konusunda olumsuz görüş belirttikleri bulgusu elde edilmiştir.

4.3. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Hakkındaki Algıları Arasında Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi, Görevleri ve Çalıştıkları Okul Türü Değişkenlerine Göre Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Yönetime Katılma Durumu	Erkek	240	3,41	0,68	-0,521	0,603
	Kadın	261	3,44	0,78		
Yönetime Katılmanın Yararları	Erkek	240	4,23	0,61	0,230	0,818
	Kadın	261	4,22	0,60		
Katılımı Azaltan Etkenler	Erkek	240	2,96	0,80	3,591	0,000
	Kadın	261	2,71	0,76		
Katılımı Arttırıcı Öneriler	Erkek	240	4,41	0,52	0,488	0,626
	Kadın	261	4,38	0,70		
OKUL YÖNETİMİNE KATILIM	Erkek	240	3,74	0,33	2,297	0,022
	Kadın	261	3,66	0,43		

Genel olarak Okul Yönetimine Katılıma ilişkin algılarına bakıldığında erkek öğretmenlerin ($3,74 \pm 0,33$), kadın öğretmenlere göre ($3,66 \pm 0,43$) anlamlı olarak daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür ($t=2,297$; $p<0,05$). Bu sonuç Göksoy (2014)’ un araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Göksoy da araştırmasında okul yönetimine katılmaya ilişkin kadın öğretmenlerin algıları ile karşılaştırıldığında erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak hem bu araştırmanın sonuçları hem de Göksoy’un araştırmasının sonuçları Uyar (2007), Aldemir (1996), Çit (2012) ve Gümüş (2011)’ ün araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Onların araştırma sonuçlarında öğretmenlerin yönetime katılma ile ilgili algıları arasında cinsiyetleri açısından bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Yönetime Katılma Durumu ($t=-0,521$; $p>0,05$), Yönetime Katılmanın Yararları ($t=0,230$; $p>0,05$) ve Katılımı Arttırıcı Öneriler ($t=0,488$; $p>0,05$) alt boyut puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği

bulgusu elde edilmiştir. Katılımı Azaltan Etkenler alt boyut puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=3,591$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları ($2,96\pm 0,80$), kadın öğretmenlerin algılarından ($2,71\pm 0,76$) anlamlı düzeyde daha olumsuzdur.

Tablo 4.4. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yönetime Katılma Durumu	A-30 yaş ve altı	129	3,56	0,68	3,079	0,027	A>B C>B
	B-31-40 yaş	181	3,29	0,71			
	C-41-50 yaş	128	3,47	0,76			
	D-50 yaş üzeri	63	3,47	0,81			
Yönetime Katılmanın Yararları	A-30 yaş ve altı	129	4,14	0,50	1,481	0,219	
	B-31-40 yaş	181	4,27	0,61			
	C-41-50 yaş	128	4,26	0,62			
	D-50 yaş üzeri	63	4,20	0,72			
Katılımı Azaltan Etkenler	A-30 yaş ve altı	129	2,56	0,71	8,141	0,000	B>A C>A D>A
	B-31-40 yaş	181	2,97	0,70			
	C-41-50 yaş	128	2,84	0,87			
	D-50 yaş üzeri	63	2,97	0,88			
Katılımı Arttırıcı Öneriler	A-30 yaş ve altı	129	4,40	0,50	0,295	0,829	
	B-31-40 yaş	181	4,41	0,67			
	C-41-50 yaş	128	4,35	0,70			
	D-50 yaş üzeri	63	4,39	0,58			
OKUL YÖNETİMİNE KATILIM	A-30 yaş ve altı	129	3,62	0,27	0,059	0,981	
	B-31-40 yaş	181	3,73	0,41			
	C-41-50 yaş	128	3,70	0,36			
	D-50 yaş üzeri	63	3,74	0,54			

Genel olarak Okul Yönetimine Katılım puanlarının ($F=0,059$; $p>0,05$) ve Yönetime Katılmanın Yararları ($F=1,481$; $p>0,05$) ile Katılımı Arttırıcı Öneriler ($F=0,295$; $p>0,05$) alt boyut puanlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($p>0,05$). Genel olarak öğretmenlerin okul yönetimine katılmalarının yaşlarına göre farklılık göstermediği bulgusu Göksoy (2014)' un bulgularını desteklememektedir. Göksoy, öğretmenlerin okul yönetimine katılım algılarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, buna göre 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul yönetiminde daha fazla söz sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yönetime Katılma Durumu alt boyut puanlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=3,079$; $p<0,05$). Farkın

kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre 41-50 yaş arası öğretmenler ($3,47\pm 0,76$) ile 30 yaş ve altı öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin algıları ($3,56\pm 0,68$), 31-40 yaş arası öğretmenlerin algılarından ($3,29\pm 0,71$) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Katılımı Azaltan Etkenler alt boyut puanlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=8,141$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre 31-40 yaş arası ($2,97\pm 0,70$), 41-50 yaş arası ($2,84\pm 0,87$) ve 50 yaş üzeri ($2,97\pm 0,88$) öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları, 30 yaş ve altı öğretmenlerin algılarından ($2,56\pm 0,71$) anlamlı düzeyde daha olumsuzdur.

Tablo 4.5. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yönetime Katılma Durumu	A-5 yıl ve altı	129	3,60	0,67	3,198	0,013	A>C
	B-6-10 yıl	87	3,48	0,73			A>D
	C-11-15 yıl	69	3,29	0,75			A>E
	D-16-20 yıl	99	3,33	0,81			
	E-21 yıl ve üzeri	117	3,36	0,71			
Yönetime Katılmanın Yararları	A-5 yıl ve altı	129	4,14	0,51	3,379	0,010	B>A
	B-6-10 yıl	87	4,42	0,46			B>C
	C-11-15 yıl	69	4,16	0,67			B>E
	D-16-20 yıl	99	4,27	0,65			
	E-21 yıl ve üzeri	117	4,17	0,69			
Katılımı Azaltan Etkenler	A-5 yıl ve altı	129	2,50	0,73	10,284	0,000	B>A
	B-6-10 yıl	87	2,75	0,69			C>A
	C-11-15 yıl	69	3,08	0,54			C>B
	D-16-20 yıl	99	2,97	0,87			D>A
	E-21 yıl ve üzeri	117	2,99	0,85			D>B
Katılımı Arttırıcı Öneriler	A-5 yıl ve altı	129	4,43	0,52	4,427	0,002	E>A
	B-6-10 yıl	87	4,40	0,77			E>B
	C-11-15 yıl	69	4,22	0,62			A>C
	D-16-20 yıl	99	4,57	0,49			D>C
	E-21 yıl ve üzeri	117	4,29	0,67			D>E
OKUL YÖNETİMİNE KATILIM	A-5 yıl ve altı	129	3,62	0,29	2,620	0,034	B>A
	B-6-10 yıl	87	3,73	0,48			D>A
	C-11-15 yıl	69	3,69	0,32			
	D-16-20 yıl	99	3,78	0,36			
	E-21 yıl ve üzeri	117	3,69	0,45			

Okul Yönetimine Katılım ölçek puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=2,620$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 6-10 yıl ($3,73\pm0,48$) ve 16-20 yıl ($3,78\pm0,36$) olan öğretmenlerin okul yönetimine katılıma ilişkin algıları, mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az ($3,62\pm0,29$) olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Bu sonuç, Uyar (2007)'in da öğretmenlerin yönetime katılmasına ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucunu desteklemektedir. Ancak Uyar, mesleki kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin algıları ile mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemiştir. Bunun yanında Gümüş (2011)'ün araştırmasına katılan öğretmenlerin yönetime ne derece katıldığına ilişkin algılarının da mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Gümüş'ün bulgularına göre 10 yıldan az mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yönetime katılma algıları, 20-29 arası yıl, 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin algılarından, 10-19 arası yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yönetime katılma algıları da 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yönetime katılma algılarından yüksektir. Çit (2012)'in ve Aldemir (1996) in araştırma sonuçlarında ise öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Yönetime Katılma Durumu alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=3,198$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin algıları ($3,60\pm0,67$), mesleki kıdemi 11-15 yıl ($3,29\pm0,75$), 16-20 yıl ($3,33\pm0,81$) ve 21 yıl ve üzeri ($3,36\pm0,71$) olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Yönetime Katılmanın Yararları alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=3,379$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları ($4,42\pm0,46$), mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az ($4,14\pm0,51$), 11-15 yıl ($4,16\pm0,67$), ve 21

yıl ve üzeri ($4,17\pm 0,69$) olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Katılımı Azaltan Etkenler alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=10,284$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 6-10 yıl ($2,75\pm 0,69$), 11-15 yıl ($3,08\pm 0,54$), 16-20 yıl ($2,97\pm 0,87$) ve 21 yıldan fazla ($2,99\pm 0,85$) olan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerden ($2,50\pm 0,73$) anlamlı düzeyde daha olumsuzdur. Mesleki kıdemi 11-15 yıl ($3,08\pm 0,54$), 16-20 yıl ($2,97\pm 0,87$) ve 21 yıldan fazla ($2,99\pm 0,85$) olan öğretmenlerin algıları, mesleki kıdemi 6-10 yıl ($2,75\pm 0,69$) olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur.

Katılımı Arttırıcı Öneriler alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=4,427$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin katılımı arttırıcı önerilere ilişkin algıları ($4,57\pm 0,49$), mesleki kıdemi 11-15 yıl ($4,22\pm 0,62$) ve 21 yıl ve üzeri ($4,29\pm 0,67$) olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin katılımı arttırıcı önerilere ilişkin algıları ($4,43\pm 0,52$), mesleki kıdemi 11-15 yıl ($4,22\pm 0,62$) olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Tablo 4.6. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresine göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yönetime Katılma Durumu	A-5 yıl ve altı	317	3,64	0,93	1,315	0,269	
	B-6-10 yıl	88	3,71	0,85			
	C-11-15 yıl	48	3,46	1,00			
	D-16 yıl ve üzeri	48	3,79	0,65			
Yönetime Katılmanın Yararları	A-5 yıl ve altı	317	4,24	0,53	6,874	0,000	A>C
	B-6-10 yıl	88	4,20	0,70			B>C
	C-11-15 yıl	48	3,94	0,72			D>A
	D-16 yıl ve üzeri	48	4,49	0,65			D>B
Katılımı Azaltan Etkenler	A-5 yıl ve altı	317	2,73	0,75	9,128	0,000	B>A
	B-6-10 yıl	88	3,21	0,81			B>C
	C-11-15 yıl	48	2,77	0,73			B>D
	D-16 yıl ve üzeri	48	2,86	0,90			
Katılımı Arttırıcı Öneriler	A-5 yıl ve altı	317	4,38	0,63	0,231	0,875	
	B-6-10 yıl	88	4,40	0,61			
	C-11-15 yıl	48	4,36	0,61			
	D-16 yıl ve üzeri	48	4,46	0,63			
OKUL YÖNETİMİNE KATILIM	A-5 yıl ve altı	317	3,66	0,34	6,798	0,000	B>A
	B-6-10 yıl	88	3,83	0,47			B>C
	C-11-15 yıl	48	3,59	0,47			D>A
	D-16 yıl ve üzeri	48	3,80	0,39			D>C

Okul Yönetimine Katılım ölçek puanlarının öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=6,798$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 16 yıldan fazla ($3,80\pm 0,39$) ve 6-10 yıl arası ($3,83\pm 0,47$) olan öğretmenlerin okul yönetimine katılıma ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl ($3,59\pm 0,47$) ve 5 yıldan az ($3,66\pm 0,34$) olan öğretmenlerin algularından anlamlı düzeyde daha olumludur. Bu sonuçlar, Çit (2012)' in araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Çit' in bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetime ne derece katıldıklarına ilişkin algıları okuldaki öğretmenlik sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak Çit, öğretmenlerin yönetime katılma algılarının yanında yönetime katılma beklentilerini de incelemiş, beklenen yönetime katılma düzeylerinin ise okullarındaki çalışma sürelerine göre istatistiksel açıdan farklılaştığı ve okulunda 5 yıldan az süredir çalışan öğretmenlerin yönetime katılma beklenti puanlarının, okulunda 6-10 arası yıl süredir çalışan öğretmenlerin yönetime katılma beklenti puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gümüş' ün (2011) araştırması sonucu elde ettiği öğretmenlerin yönetime ne derece katıldığına ilişkin algıları arasında okuldaki öğretmenlik süresi değişkenine göre anlamlı bir

farklılık bulunduğu bulgusu bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir. Ancak Gümüş' ün bulgularına göre okulunda 5 yıldan az çalışan öğretmenlerin yönetime katılma algıları, okulunda 5-10 yıl çalışan öğretmenlerin yönetime katılma algılarından yüksektir. Beklenen yönetime katılma düzeylerinin ise öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerine göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Yönetime Katılmanın Yararları ($F=1,315$; $p>0,05$), Katılımı Arttırıcı Öneriler ($F=0,231$; $p>0,05$) alt boyut puanlarının öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($p>0,05$).

Yönetime Katılmanın Yararları alt boyut puanlarının öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=6,874$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az ($4,24\pm 0,53$), 6-10 yıl ($4,20\pm 0,70$) ve 16 yıl ve daha fazla ($4,49\pm 0,65$) olan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl ($3,94\pm 0,72$) olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve daha fazla ($4,49\pm 0,65$) olan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az ($4,24\pm 0,53$) ve 6-10 yıl ($4,20\pm 0,70$) olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Katılımı Azaltan Etkenler alt boyut puanlarının öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=9,128$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl ($3,21\pm 0,81$) olan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları, mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az ($2,73\pm 0,75$), 11-15 yıl ($2,77\pm 0,73$) ve 16 yıl ve üzeri ($2,86\pm 0,90$) olan öğretmenlerin algılarından; anlamlı düzeyde daha olumsuzdur.

Tablo 4.7. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının göreve göre t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Görev	N	\bar{X}	SS	t	p
Yönetime Katılma Durumu	Kültür dersi öğretmeni	349	3,29	0,76	-6,399	0,000
	Meslek dersi öğretmeni	152	3,73	0,57		
Yönetime Katılmanın Yararları	Kültür dersi öğretmeni	349	4,22	0,61	-0,098	0,922
	Meslek dersi öğretmeni	152	4,23	0,59		
Katılımı Azaltan Etkenler	Kültür dersi öğretmeni	349	2,92	0,80	3,691	0,000
	Meslek dersi öğretmeni	152	2,63	0,74		
Katılımı Arttırıcı Öneriler	Kültür dersi öğretmeni	349	4,41	0,66	0,777	0,437
	Meslek dersi öğretmeni	152	4,36	0,53		
OKUL YÖNETİMİNE KATILIM	Kültür dersi öğretmeni	349	3,70	0,41	0,330	0,742
	Meslek dersi öğretmeni	152	3,69	0,32		

Okul Yönetimine Katılım ölçek puanının ($t=0,330$; $p>0,05$) ve Yönetime Katılmanın Yararları ($t=-0,098$; $p>0,05$) ile Katılımı Arttırıcı Öneriler ($t=0,777$; $p>0,05$) alt boyut puanlarının öğretmenlerin görevine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($p>0,05$). Okul yönetimine katılımın öğretmenlerin görevlerine göre farklılaşmadığı bulgusu Çit (2012) 'in ve Gümüş (2011)' ün bulgularını desteklememektedir. Çit' in ve Gümüş' ün bulgularına göre de öğretmenlerin yönetime katılma düzeylerine ilişkin algıları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Gümüş araştırmasında branş öğretmenlerinin yönetime katılma algılarının okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yönetime katılma algılarından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Yönetime Katılma Durumu alt boyut puanlarının öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=-6,399$; $p<0,05$). Meslek dersi öğretmenlerinin yönetime katılma durumuna ilişkin algıları ($3,73\pm 0,57$), kültür dersi öğretmenlerinin algılarından ($3,29\pm 0,76$) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Katılımı Azaltan Etkenler alt boyut puanlarının öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=3,691$; $p<0,05$). Kültür dersi öğretmenlerinin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları ($2,92\pm 0,80$),

meslek dersi öğretmenlerinin algılarından ($2,63\pm 0,74$) anlamlı düzeyde daha olumsuzdur.

Tablo 4.8. Okul yönetimine katılım ölçeği puanlarının okul türüne göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Yönetime Katılma Durumu	A-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	215	3,70	0,71	23,896	0,000	A>B
	B-Anadolu Lisesi	188	3,06	0,73			A>D
	C-Çok Programlı AL	36	3,59	0,53			C>B
	D-Anadolu İHL	33	3,38	0,37			D>B
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	3,63	0,50			E>B
Yönetime Katılmanın Yararları	A-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	215	4,32	0,59	8,083	0,000	A>D
	B-Anadolu Lisesi	188	4,20	0,61			A>B
	C-Çok Programlı AL	36	4,15	0,59			B>D
	D-Anadolu İHL	33	3,72	0,48			C>D
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	4,37	0,54			E>D
Katılımı Azaltan Etkenler	A-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	215	2,70	0,81	11,276	0,000	B>A
	B-Anadolu Lisesi	188	3,10	0,70			A>C
	C-Çok Programlı AL	36	2,38	0,80			B>C
	D-Anadolu İHL	33	2,59	0,71			B>D
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	2,85	0,73			E>C
Katılımı Arttırıcı Öneriler	A-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	215	4,51	0,52	5,801	0,000	A>B
	B-Anadolu Lisesi	188	4,36	0,69			A>C
	C-Çok Programlı AL	36	4,25	0,74			A>D
	D-Anadolu İHL	33	4,00	0,34			B>D
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	4,38	0,77			E>D
OKUL YÖNETİMİNE KATILIM	A-Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	215	3,76	0,40	9,179	0,000	A>C
	B-Anadolu Lisesi	188	3,69	0,40			A>D
	C-Çok Programlı AL	36	3,54	0,27			B>C
	D-Anadolu İHL	33	3,39	0,19			B>D
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	3,77	0,30			E>C

Okul Yönetimine Katılma ölçek puanlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=9,179$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($3,76\pm 0,40$), anadolu liselerinde ($3,69\pm 0,40$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($3,77\pm 0,30$) görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya ilişkin algıları, anadolu imam hatip liselerinde ($3,39\pm 0,19$) ve çok programlı anadolu liselerinde ($3,54\pm 0,27$) ve görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Yönetime Katılma Durumu alt boyut puanlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=23,896$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($3,70\pm0,71$), çok programlı anadolu liselerinde ($3,59\pm0,53$), anadolu imam hatip liselerinde ($3,38\pm0,37$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($3,63\pm0,50$) görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin algıları, anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından ($3,06\pm0,73$) anlamlı düzeyde daha olumludur. Bunun yanı sıra mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($3,70\pm0,71$) görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin algıları, anadolu imam hatip liselerinde yapan öğretmenlerin algılarından ($3,38\pm0,37$) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Yönetime Katılmanın Yararları alt boyut puanlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=8,083$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($4,32\pm0,59$), anadolu liselerinde ($4,20\pm0,61$), çok programlı anadolu liselerinde ($4,15\pm0,59$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($4,37\pm0,54$) görev yapan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından ($3,72\pm0,48$) anlamlı düzeyde daha olumludur. Ayrıca mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($4,32\pm0,59$) görev yapan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından ($4,20\pm0,61$) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Katılımı Azaltan Etkenler alt boyut puanlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=11,276$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları ($3,10\pm0,70$), mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($2,70\pm0,81$), çok programlı anadolu liselerinde ($2,38\pm0,80$) ve anadolu imam hatip liselerinde ($2,59\pm0,71$) görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur. Bunun yanı sıra mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($2,70\pm0,81$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($2,85\pm0,73$)

görev yapan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları, çok programlı anadolu liselerinde ($2,38 \pm 0,80$) görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur.

Katılımı Arttırıcı Öneriler alt boyut puanlarının görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=5,801$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($4,51 \pm 0,52$) görev yapan öğretmenlerin katılımı arttırıcı önerilere ilişkin algıları, anadolu liselerinde ($4,36 \pm 0,69$), çok programlı anadolu liselerinde ($4,25 \pm 0,74$) ve anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından ($4,00 \pm 0,34$) anlamlı düzeyde daha olumludur. Ayrıca anadolu imam hatip liselerinde ($4,00 \pm 0,34$) görev yapan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, anadolu liselerinde ($4,36 \pm 0,69$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($4,38 \pm 0,77$) görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur.

“Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Ölçeği” 54. maddesi “Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasının yararları, katılımı azaltan etkenler ve katılımı arttırıcı öneriler konusunda yukarıda belirtilenler dışında, belirtilmesinde yarar gördüğünüz hususlar varsa lütfen maddeler halinde yazınız.” sorusu katılımcılar tarafından yanıtlanmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır.

4.4. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Algıları Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.9. Örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarına ait betimsel istatistikler

Alt Boyutlar	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okul Ortamı	3,00	0,96	0,06	-0,45
Duygu	3,66	0,88	-0,61	0,19
Sessizliğin Kaynağı	3,22	0,84	-0,44	-0,18
Yönetici	3,76	1,05	-0,88	0,09
İzolasyon	3,30	1,02	-0,31	-0,27
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK	3,38	0,75	-0,56	0,49

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği puan ortalaması $3,38 \pm 0,75$ olarak bulunmuştur. Elde edilen puan ortalaması “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu ortalama, katılımcıların örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul Ortamı ($3,00 \pm 0,96$), Sessizliğin Kaynağı ($3,22 \pm 0,84$), İzolasyon ($3,30 \pm 1,02$) alt boyut puanları genel puana uygun şekilde “kısmen katılıyorum” düzeyinde; Duygu ($3,66 \pm 0,88$) ve Yönetici ($3,76 \pm 1,05$) alt boyut puan ortalamaları daha yüksek ve “katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Kahveci (2010) benzer araştırmasında öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel sessizlik davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgusu bu araştırmadaki öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel sessizlik davranışı gösterdikleri sonucunu desteklememektedir. Kahvecinin öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yönetici boyutuna yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve okul ortamı boyutuna yönelik algılarının orta düzeyde olduğu bulguları ise bu araştırmadaki bulgularımızla örtüşmektedir. Köse (2014)’nin örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algılarının düşük düzeyde olduğu bulgusu ise bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Bunların yanında bu araştırmanın bazı bulgularının Nartgün ve Kartal (2013)’in bulgularını desteklediği görülmüştür. Nartgün ve Kartal da öğretmenlerin genel olarak örgütsel sessizlik algıları ile sessizliğin kaynağı ve izolasyon alt boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Ancak Nartgün ve Kartal’ın öğretmenlerin okul ortamı alt boyutuna ilişkin algılarının düşük, duygu ve yönetici alt boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonuçları bu çalışmanın ilgili bulguları ile örtüşmemektedir.

4.5. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları Arasında Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresi, Görev ve Çalıştıkları Okul Türü Değişkenlerine Göre Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.10. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Okul Ortamı	Erkek	240	3,08	0,97	1,811	0,071
	Kadın	261	2,93	0,95		
Duygu	Erkek	240	3,76	0,91	2,464	0,014
	Kadın	261	3,57	0,86		
Sessizliğin Kaynağı	Erkek	240	3,24	0,85	0,610	0,542
	Kadın	261	3,19	0,84		
Yönetici	Erkek	240	3,69	1,09	-1,469	0,142
	Kadın	261	3,83	1,03		
İzolasyon	Erkek	240	3,40	1,00	2,009	0,045
	Kadın	261	3,22	1,05		
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK	Erkek	240	3,41	0,77	1,239	0,216
	Kadın	261	3,33	0,73		

Genel olarak Örgütsel Sessizlik puanlarının ($t=1,239$; $p>0,05$) ve Okul Ortamı ($t=1,811$; $p>0,05$), Sessizliğin Kaynağı ($t=0,610$; $p>0,05$) ile Yönetici ($t=-1,469$; $p>0,05$) alt boyut puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($p>0,05$). Kahveci (2010)' nin çalışmasında yönetici alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları arasında cinsiyetleri açısından anlamlı farklılıklar bulunduğu, buna göre kadın öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yöneticiden kaynaklanan faktörlerden kaynaklandığına ilişkin algılarının erkeklerin algılarından daha yüksek bulunduğu görülmüştür. Bunun yanında Kahveci' nin okul ortamına ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ruçlar (2013)' in öğretim elemanlarına uyguladığı araştırmasında da, kadın ve erkek öğretim elemanlarının örgütsel sessizliğe ilişkin algıları arasındaki fark, cinsiyet değişkeni açısından anlamsız bulunmuştur. Nartgün ve Kartal (2013) da yaptıkları benzer bir çalışmada kadınların örgütsel sessizliğe erkeklere oranla daha yüksek katılım gösterdiklerini ancak algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır.

Duygu alt boyut puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=2,464$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin puanları ($3,76\pm 0,91$), kadın öğretmenlerin puanlarından ($3,57\pm 0,86$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İzolasyon alt boyut puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=2,009$; $p<0,05$). Erkek öğretmenlerin izolasyon alt boyutuna ilişkin puanları ($3,40\pm 1,00$), kadın öğretmenlerin puanlarından ($3,22\pm 1,05$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.11. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A-30 yaş ve altı	129	2,92	1,06	1,541	0,203	
	B-31-40 yaş	181	3,10	0,92			
	C-41-50 yaş	128	2,91	0,92			
	D-50 yaş üzeri	63	3,09	0,98			
Duygu	A-30 yaş ve altı	129	3,42	0,98	7,164	0,000	B>A
	B-31-40 yaş	181	3,84	0,74			D>A
	C-41-50 yaş	128	3,57	0,93			B>C
	D-50 yaş üzeri	63	3,83	0,86			D>C
Sessizliğin Kaynağı	A-30 yaş ve altı	129	3,18	0,80	2,248	0,082	
	B-31-40 yaş	181	3,34	0,73			
	C-41-50 yaş	128	3,16	1,03			
	D-50 yaş üzeri	63	3,06	0,80			
Yönetici	A-30 yaş ve altı	129	3,65	1,05	1,858	0,136	
	B-31-40 yaş	181	3,89	1,01			
	C-41-50 yaş	128	3,77	1,17			
	D-50 yaş üzeri	63	3,60	0,97			
İzolasyon	A-30 yaş ve altı	129	3,21	1,08	1,664	0,174	
	B-31-40 yaş	181	3,42	0,99			
	C-41-50 yaş	128	3,20	1,09			
	D-50 yaş üzeri	63	3,38	0,88			
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK	A-30 yaş ve altı	129	3,26	0,81	2,946	0,033	B>A
	B-31-40 yaş	181	3,50	0,62			B>C
	C-41-50 yaş	128	3,30	0,83			
	D-50 yaş üzeri	63	3,35	0,77			

Örgütsel Sessizlik ölçek puanlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=2,946$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre 31-40 yaş arası öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik puanları ($3,50\pm 0,62$), 30 yaş ve altı öğretmenlerin

puanlarından ($3,26 \pm 0,81$) ve 41-50 yaş arası öğretmenlerin puanlarından ($3,30 \pm 0,83$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Okul Ortamı ($F=1,541$; $p>0,05$), Sessizliğin Kaynağı ($F=2,248$; $p>0,05$), Yönetici ($F=1,858$; $p>0,05$), İzolasyon ($F=1,664$; $p>0,05$) alt boyut puanlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($p>0,05$). Bu sonuçlar, Kahveci (2010)' nin de araştırmasında elde ettiği öğretmenlerin yönetici ve okul ortamına ilişkin algıları arasında yaşlarına göre anlamlı bir fark yoktur sonucunu desteklemektedir.

Duygu alt boyut puanlarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=7,164$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre 31-40 yaş arası ($3,84 \pm 0,74$) ve 50 yaş ve üzeri ($3,83 \pm 0,86$) öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin puanları, 30 yaş ve altı ($3,42 \pm 0,98$) ve 41-50 yaş ($3,57 \pm 0,93$) grubu öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.12. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A-5 yıl ve altı	129	2,79	1,09	2,826	0,024	D>A
	B-6-10 yıl	87	3,01	0,89			E>A
	C-11-15 yıl	69	2,94	0,78			
	D-16-20 yıl	99	3,12	1,00			
	E-21 yıl ve üzeri	117	3,16	0,92			
Duygu	A-5 yıl ve altı	129	3,45	0,96	6,936	0,000	C>A
	B-6-10 yıl	87	3,48	0,85			C>B
	C-11-15 yıl	69	3,78	0,54			D>A
	D-16-20 yıl	99	4,00	1,00			D>B
	E-21 yıl ve üzeri	117	3,67	0,80			D>E
Sessizliğin Kaynağı	A-5 yıl ve altı	129	3,08	0,83	2,237	0,064	E>A
	B-6-10 yıl	87	3,35	0,79			
	C-11-15 yıl	69	3,09	0,80			
	D-16-20 yıl	99	3,27	0,94			
	E-21 yıl ve üzeri	117	3,31	0,83			
Yönetici	A-5 yıl ve altı	129	3,65	1,06	0,935	0,443	
	B-6-10 yıl	87	3,66	1,03			
	C-11-15 yıl	69	3,82	0,75			
	D-16-20 yıl	99	3,86	1,34			
	E-21 yıl ve üzeri	117	3,83	0,96			
İzolasyon	A-5 yıl ve altı	129	3,07	1,16	3,829	0,004	D>A
	B-6-10 yıl	87	3,25	0,88			D>B
	C-11-15 yıl	69	3,26	0,81			E>A
	D-16-20 yıl	99	3,57	1,11			
	E-21 yıl ve üzeri	117	3,41	0,97			
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK	A-5 yıl ve altı	129	3,19	0,84	3,365	0,010	D>A
	B-6-10 yıl	87	3,35	0,61			E>A
	C-11-15 yıl	69	3,34	0,51			
	D-16-20 yıl	99	3,53	0,92			
	E-21 yıl ve üzeri	117	3,46	0,68			

Örgütsel Sessizlik ölçek puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=3,365$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 16-20 yıl ($3,53\pm 0,92$) ve 21 yıl ve daha fazla ($3,46\pm 0,68$) olan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik puanları, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin puanlarından ($3,19\pm 0,84$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, Nartgün ve Kartal (2013)' in öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusunu desteklememektedir.

Sessizliğin Kaynağı ($F=2,237$; $p>0,05$) ve Yönetici ($F=0,935$; $p>0,05$) alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($p>0,05$). Kahveci (2010)' nin araştırmasında da yönetici alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu açıdan bu iki araştırmanın bulguları birbirini desteklemektedir.

Okul Ortamı alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=2,826$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan ($3,16\pm0,92$) ve 16-20 yıl arası olan ($3,12\pm1,00$) öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin puanları mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az öğretmenlerin puanlarından ($2,79\pm1,09$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kahveci (2010) ise araştırmasında, öğretmenlerin okul ortamına ilişkin algıları arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Duygu alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=6,936$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 11-15 yıl ($3,78\pm0,54$), 16-20 yıl ($4,00\pm1,00$) ve 21 yıl ve daha fazla ($3,67\pm0,80$) olan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin puanları, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin puanlarından ($3,45\pm0,96$); mesleki kıdemi 11-15 yıl ($3,78\pm0,54$) ve 16-20 yıl ($4,00\pm1,00$) olan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin puanları, mesleki kıdemi 6-10 yıl ($3,48\pm0,85$) olan öğretmenlerin puanlarından; mesleki kıdemi 16-20 yıl ($4,00\pm1,00$) olan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin puanları, mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla ($3,67\pm0,80$) olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İzolasyon alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=3,829$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 16-20 yıl ($3,57\pm1,11$) ve 21 yıl ve daha fazla ($3,41\pm0,97$) olan öğretmenlerin izolasyon alt boyutuna ilişkin puanları, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin puanlarından ($3,07\pm1,16$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca mesleki kıdemi 16-20 yıl

(3,57±1,11) olan öğretmenlerin izolasyon alt boyutuna ilişkin puanları, mesleki kıdemi 6-10 yıl (3,25±0,88) olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.13. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresine göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A-5 yıl ve altı	317	2,98	0,97	0,611	0,608	
	B-6-10 yıl	88	3,13	1,08			
	C-11-15 yıl	48	2,94	0,75			
	D-16 yıl ve üzeri	48	3,00	0,95			
Duygu	A-5 yıl ve altı	317	3,55	0,88	7,042	0,000	B>A B>C
	B-6-10 yıl	88	4,02	0,78			
	C-11-15 yıl	48	3,68	0,80			
	D-16 yıl ve üzeri	48	3,76	1,01			
Sessizliğin Kaynağı	A-5 yıl ve altı	317	3,16	0,82	4,641	0,003	B>A B>D C>A C>D
	B-6-10 yıl	88	3,42	0,98			
	C-11-15 yıl	48	3,45	0,58			
	D-16 yıl ve üzeri	48	2,99	0,87			
Yönetici	A-5 yıl ve altı	317	3,70	1,06	1,689	0,169	
	B-6-10 yıl	88	3,97	1,03			
	C-11-15 yıl	48	3,84	0,95			
	D-16 yıl ve üzeri	48	3,68	1,15			
İzolasyon	A-5 yıl ve altı	317	3,23	1,05	2,526	0,057	
	B-6-10 yıl	88	3,46	1,05			
	C-11-15 yıl	48	3,58	0,91			
	D-16 yıl ve üzeri	48	3,26	0,92			
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK	A-5 yıl ve altı	317	3,30	0,75	3,717	0,012	B>A B>D
	B-6-10 yıl	88	3,58	0,81			
	C-11-15 yıl	48	3,49	0,50			
	D-16 yıl ve üzeri	48	3,30	0,84			

Örgütsel Sessizlik ölçek puanlarının öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir (F=3,717; p<0,05). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan Örgütsel Sessizlik puanları (3,58±0,81), okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az (3,30±0,75) ve 16 yıl ve üzeri (3,30±0,84) olan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu açıdan bu bulgu da, Nartgün ve Kartal (2013)' in öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusunu desteklemektedir.

Okul Ortamı (F=0,611; p>0,05), Yönetici (F=1,689; p>0,05) ve İzolasyon (F=2,526; p>0,05) alt boyut puanlarının öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre

anlamli düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ($p>0,05$). Bu bulgular Kahveci (2010)' nin bulgularını karşılamamaktadır. Kahveci araştırmasında, yönetici ve okul ortamına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında okuldaki çalışma sürelerine göre anlamli farklılıklar olduğu bulgusunu elde etmiştir. Ona göre okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yönetici ve okul ortamına ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin algılarından anlamli derecede daha yüksektir.

Duygu alt boyut puanlarının öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre anlamli düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=7,042$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin puanları ($4,02\pm0,78$), okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az ($3,55\pm0,88$) ve 11-15 yıl ($3,68\pm0,80$) olan öğretmenlerin puanlarından anlamli düzeyde daha yüksektir.

Sessizliğin Kaynağı alt boyut puanlarının öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre anlamli düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=4,641$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl ($3,42\pm0,98$) ve 11-15 yıl ($3,45\pm0,58$) olan öğretmenlerin sessizliğin kaynağı alt boyutuna ilişkin puanları, okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az ($3,16\pm0,82$) ve 16 yıl ve üzeri ($2,99\pm0,87$) olan öğretmenlerin puanlarından anlamli düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.14. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının göreve göre t testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Görev	N	\bar{X}	SS	t	p
Okul Ortamı	Kültür dersi öğretmeni	349	3,18	0,97	6,331	0,000
	Meslek dersi öğretmeni	152	2,60	0,84		
Duygu	Kültür dersi öğretmeni	349	3,77	0,85	4,283	0,000
	Meslek dersi öğretmeni	152	3,41	0,93		
Sessizliğin Kaynağı	Kültür dersi öğretmeni	349	3,38	0,82	6,677	0,000
	Meslek dersi öğretmeni	152	2,85	0,79		
Yönetici	Kültür dersi öğretmeni	349	3,92	0,98	5,341	0,000
	Meslek dersi öğretmeni	152	3,39	1,13		
İzolasyon	Kültür dersi öğretmeni	349	3,40	0,99	3,316	0,001
	Meslek dersi öğretmeni	152	3,08	1,08		
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK	Kültür dersi öğretmeni	349	3,51	0,71	6,731	0,000
	Meslek dersi öğretmeni	152	3,04	0,74		

Örgütsel Sessizlik ölçek puanlarının öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=6,731$; $p<0,05$). Kültür dersi öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik ölçek puanları ($3,51\pm0,71$), meslek dersi öğretmenlerinin puanlarından ($3,04\pm0,74$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Okul Ortamı alt boyut puanlarının öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=6,331$; $p<0,05$). Kültür dersi öğretmenlerinin okul ortamı alt boyutuna ilişkin puanları ($3,18\pm0,97$), meslek dersi öğretmenlerinin puanlarından ($2,60\pm0,84$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Duygu alt boyut puanlarının öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=4,283$; $p<0,05$). Kültür dersi öğretmenlerinin duygu alt boyutuna ilişkin puanları ($3,77\pm0,85$), meslek dersi öğretmenlerinin puanlarından ($3,41\pm0,93$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Sessizliğin Kaynağı alt boyut puanlarının öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=6,677$; $p<0,05$). Kültür dersi öğretmenlerinin sessizliğin kaynağı alt boyutuna ilişkin puanları ($3,38\pm0,82$), meslek dersi öğretmenlerinin puanlarından ($2,85\pm0,79$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Yönetici alt boyut puanlarının öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=5,341$; $p<0,05$). Kültür dersi öğretmenlerinin yönetici alt boyutuna ilişkin puanları ($3,92\pm0,98$), meslek dersi öğretmenlerinin puanlarından ($3,39\pm1,13$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İzolasyon alt boyut puanlarının öğretmenlerin görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($t=3,316$; $p<0,05$). Kültür dersi öğretmenlerinin izolasyon alt boyutuna ilişkin puanları ($3,40\pm0,99$), meslek dersi öğretmenlerinin puanlarından ($3,08\pm1,08$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.15. Örgütsel sessizlik ölçeği puanlarının okul türüne göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Okul Ortamı	A-Mesleki ve Teknik AL	215	2,78	0,93	15,489	0,000	B>A
	B-Anadolu Lisesi	188	3,40	0,87			B>C
	C-Çok Programlı AL	36	2,78	0,87			B>D
	D-Anadolu İHL	33	2,43	1,02			A>D
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	3,00	0,97			B>E E>D
Duygu	A-Mesleki ve Teknik AL	215	3,50	1,00	8,804	0,000	B>A
	B-Anadolu Lisesi	188	3,95	0,71			B>C
	C-Çok Programlı AL	36	3,33	0,84			B>D
	D-Anadolu İHL	33	3,54	0,87			B>E
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	3,56	0,63			
Sessizliğin Kaynağı	A-Mesleki ve Teknik AL	215	2,99	0,94	11,265	0,000	B>A
	B-Anadolu Lisesi	188	3,47	0,71			B>D
	C-Çok Programlı AL	36	3,56	0,46			C>A
	D-Anadolu İHL	33	2,96	0,70			C>D
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	3,12	0,90			B>E C>E
Yönetici	A-Mesleki ve Teknik AL	215	3,53	1,18	8,371	0,000	B>A
	B-Anadolu Lisesi	188	4,07	0,85			B>D
	C-Çok Programlı AL	36	3,96	0,88			C>A
	D-Anadolu İHL	33	3,38	0,93			B>E
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	3,61	1,19			C>D
İzolasyon	A-Mesleki ve Teknik AL	215	3,09	1,13	5,212	0,000	B>A
	B-Anadolu Lisesi	188	3,49	0,92			C>A
	C-Çok Programlı AL	36	3,67	0,94			
	D-Anadolu İHL	33	3,20	0,79			
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	3,31	0,94			
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK	A-Mesleki ve Teknik AL	215	3,16	0,84	13,454	0,000	B>A
	B-Anadolu Lisesi	188	3,65	0,59			B>D
	C-Çok Programlı AL	36	3,47	0,53			C>A
	D-Anadolu İHL	33	3,09	0,70			B>E
	E-Fen/Sosyal/GSL	29	3,30	0,71			C>D

Örgütsel Sessizlik ölçek puanlarının öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=13,454$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin puanları ($3,65\pm 0,59$), mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($3,16\pm 0,84$), anadolu imam hatip liselerinde ($3,09\pm 0,70$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($3,30\pm 0,71$) görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca çok programlı anadolu liselerinde ($3,47\pm 0,53$) görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin puanları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($3,16\pm 0,84$) ve anadolu imam hatip liselerinde ($3,09\pm 0,70$) görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Okul Ortamı alt boyut puanlarının öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=15,489$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul ortamı alt boyutuna ilişkin puanları ($3,40\pm 0,87$), mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($2,78\pm 0,93$), çok programlı anadolu liselerinde ($2,78\pm 0,87$) ve anadolu imam hatip liselerinde ($2,43\pm 1,02$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($3,00\pm 0,97$) görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($2,78\pm 0,93$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($3,00\pm 0,97$) görev yapan öğretmenlerin okul ortamı alt boyutuna ilişkin puanları, anadolu imam hatip liselerinde ($2,43\pm 1,02$) görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Duygu alt boyut puanlarının öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=8,804$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin puanları ($3,95\pm 0,71$), mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($3,50\pm 1,00$), çok programlı anadolu liselerinde ($3,33\pm 0,84$), anadolu imam hatip liselerinde ($3,54\pm 0,87$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($3,56\pm 0,63$) görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Sessizliğin Kaynağı alt boyut puanlarının öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=11,265$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre anadolu liselerinde ($3,47\pm 0,71$) ve çok programlı anadolu liselerinde ($3,56\pm 0,46$) görev yapan öğretmenlerin sessizliğin kaynağı alt boyutuna ilişkin puanları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($2,99\pm 0,94$), anadolu imam hatip liselerinde ($2,96\pm 0,70$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($3,12\pm 0,90$) görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Yönetici alt boyut puanlarının öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=8,371$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre anadolu liselerinde görev yapan

öğretmenlerin yönetici alt boyutuna ilişkin puanları ($4,07\pm 0,85$), mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($3,53\pm 1,18$), anadolu imam hatip liselerinde ($3,38\pm 0,93$) ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde ($3,61\pm 1,19$) görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca çok programlı anadolu liselerinde ($3,96\pm 0,88$) görev yapan öğretmenlerin yönetici alt boyutuna ilişkin puanları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde ($3,53\pm 1,18$) ve anadolu imam hatip liselerinde ($3,38\pm 0,93$) görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İzolasyon alt boyut puanlarının öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=5,212$; $p<0,05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD Post Hoc testi sonuçlarına göre anadolu liselerinde ($3,49\pm 0,92$) ve çok programlı anadolu liselerinde ($3,67\pm 0,94$) görev yapan öğretmenlerin izolasyon alt boyutuna ilişkin puanları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin puanlarından ($3,09\pm 1,13$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.6. “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Durumları İle Örgütsel Sessizlik Algıları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.16. Okul yönetimine katılım ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiye ait pearson korelasyon analizi sonuçları

		Okul Ortamı	Duygu	Sessizliğin Kaynağı	Yönetici	İzolasyon	ÖRGÜTSEL SESSİZLİK
Yönetime Katılma Durumu	r	-0,500	-0,349	-0,438	-0,182	-0,253	-0,436
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	501	501	501	501	501	501
Yönetime Katılmanın Yararları	r	-0,014	0,084	-0,031	0,140	0,034	0,047
	p	0,753	0,061	0,490	0,002	0,449	0,296
	N	501	501	501	501	501	501
Katılımı Azaltan Etkenler	r	0,629	0,535	0,525	0,401	0,486	0,643
	P	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	501	501	501	501	501	501
Katılımı Arttırıcı Öneriler	r	0,000	0,090	-0,072	0,222	0,119	0,079
	p	0,998	0,044	0,108	0,000	0,008	0,079
	N	501	501	501	501	501	501
OKUL YÖNETİMİNE KATILIM	r	-0,259	-0,109	-0,250	0,065	-0,066	-0,164
	p	0,000	0,014	0,000	0,061	0,302	0,002
	N	501	501	501	501	501	501

Not: r: Pearson korelasyonu, p: Anlamlılık

Okul Yönetimine Katılım ile genel olarak Örgütsel Sessizlik ($r=-0,16$; $p<0,05$) arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Okul Yönetimine Katılım ile Okul Ortamı ($r=-0,26$; $p<0,05$), Duygu ($r=-0,11$; $p<0,05$) ve Sessizliğin Kaynağı ($r=-0,25$; $p<0,05$) alt boyutları arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Yönetime Katılma Durumu alt boyutu ile Okul Ortamı ($r=-0,50$; $p<0,05$), Duygu ($r=-0,35$; $p<0,05$), Sessizliğin Kaynağı ($r=-0,44$; $p<0,05$) alt boyutları ve genel olarak Örgütsel Sessizlik ($r=-0,44$; $p<0,05$) arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; Yönetime Katılma Durumu alt boyutu ile Yönetici ($r=-0,18$; $p<0,05$) ve İzolasyon ($r=-0,25$; $p<0,05$) alt boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Yönetime Katılmanın Yararları alt boyutu ile Yönetici ($r=0,14$; $p<0,05$) alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Katılımı Azaltan Etkenler alt boyutu ile Okul Ortamı ($r=0,63$; $p<0,05$), Duygu ($r=0,54$; $p<0,05$), Sessizliğin Kaynağı ($r=0,53$; $p<0,05$), Yönetici ($r=0,40$; $p<0,05$), İzolasyon ($r=0,49$; $p<0,05$) alt boyutları ve genel olarak Örgütsel Sessizlik ($r=0,64$; $p<0,05$) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Katılımı Arttırıcı Öneriler alt boyutu ile Duygu ($r=0,09$; $p<0,05$), Yönetici ($r=0,22$; $p<0,05$) ve İzolasyon ($r=0,12$; $p<0,05$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

5.1 Sonuç

Yönetime katılma, yönetsel kararların alınması sürecinde ilgilileri söz sahibi kılarak, alınacak kararları etkilemelerinin sağlanmasıdır. Örgütsel sessizlik ise iş görenlerin örgütsel sorunlar hakkındaki görüşlerini ve endişelerini esirgemesi olarak tanımlanmaktadır. Bir örgütün parçası olan iş görenlerin stresini azaltmak, onlara örgüt yönetimine katkıda bulunma imkanı sunmak amacıyla geliştirilen yönetime katılma, bir çağdaş yönetim düşüncesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak okul yönetimine katılmaya yüksek düzeyde olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin katılımı arttırıcı öneriler ile yönetime katılmanın yararları hakkında çok yüksek düzeyde, yönetime katılma durumu hakkında yüksek düzeyde, katılımı azaltan etkenlerin varlığı konusunda ise orta düzeyde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin yönetime katılmalarının öğretmenler, yöneticiler ve okul açısından olumlu sonuçlar doğurabileceği, iyi bir okul iklimi yaratma ve etkili bir okul gelişimi sağlama açısından önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak okul yönetimine katılmaya ilişkin algılarının cinsiyetleri açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya ilişkin algıları kadın öğretmenlerin algılarına göre daha olumludur. Ayrıca yönetime katılma durumu, yönetime katılmanın yararları ve katılımı arttırıcı öneriler alt boyutlarına ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyetleri açısından bir fark olmadığı, katılımı azaltan etkenler alt boyutuyla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark

olduğu sonuçları elde edilmiştir. Katılımı azaltan etkenler alt boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur. Erkeklerin yönetime katılmaya ilişkin algılarının kadınlara göre daha olumlu olması erkeklerin kadınlara kıyasla okul yönetiminde daha fazla söz sahibi olduğu, kadınların çoğunlukla arka planda kaldığı anlamına gelmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin yönetime katılmaya daha fazla fırsat bulmasıyla açıklanabilir. Bu da kadının toplumdaki yeri, kültürel yapı ya da bürokratik faktörlerle açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel olarak okul yönetimine katılım algıları yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak alt boyutlara baktığımızda 30 yaş ve altı öğretmenler ile 41-50 yaş arası öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin algılarının, 31-40 yaş arası öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu görülmüştür. Buradan hareketle yönetime katılma durumuna ilişkin algının genç ve dinamik öğretmenler ile belli bir olgunluğa ulaşmış tecrübeli öğretmenlerde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası ve 50 yaş üzeri öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları, 30 yaş ve altı öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur. Bu durum yine genç yaştaki öğretmenlerin mesleki tükenmişlikten daha uzak, daha dinamik ve daha girişken olması ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya ilişkin algıları, mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Alt boyutları ele aldığımızda; mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin algıları, mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Nispeten kısa süredir meslekte olan öğretmenlerin daha hevesli ve atılgan oldukları düşünülmekte, araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, bu durum ile ilişkilendirilmektedir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumsuz olduğuna dair

bulgu da bunu desteklemektedir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin algıları, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az, 11-15 yıl, ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin katılımı arttırıcı önerilere ilişkin algıları, mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin katılımı arttırıcı önerilere ilişkin algıları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Bu durum genç öğretmenlerin önerilere daha fazla açık olmasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya ilişkin algılarının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki çalışma süresi 16 yıldan fazla ve 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl ve 5 yıldan az olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Alt boyutları değerlendirdiğimizde; yönetime katılmanın yararları ve katılımı arttırıcı öneriler alt boyutlarının öğretmenlerin okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az, 6-10 yıl ve 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları, mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından; anlamlı düzeyde daha olumsuzdur.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya ilişkin algılarının görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde; yönetime katılmanın yararları, katılımı arttırıcı

öneriler alt boyutlarının öğretmenlerin görevine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Bunun yanında meslek dersi öğretmenlerinin yönetime katılma durumuna ilişkin algılarının, kültür dersi öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kültür dersi öğretmenlerinin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları, meslek dersi öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur. Bu sonuçlar meslek dersi öğretmenlerinin kültür dersi öğretmenlerinden daha farklı sorumluluklara sahip olmaları, öğrenciler ile sınıf dışında atölye ve işletmelerde de ilgilenmelerinden dolayı okul idaresi ile daha fazla muhatap olmaları ile açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya ilişkin algılarının okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre mesleki ve teknik anadolu liselerinde, anadolu liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılmaya ilişkin algıları, anadolu imam hatip liselerinde ve çok programlı anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Alt boyutlar incelendiğinde; mesleki ve teknik anadolu liselerinde, çok programlı anadolu liselerinde, anadolu imam hatip liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin algıları, anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Bu sonuçlar yine anadolu liseleri dışındaki diğer okulların belli bir alana yönelik eğitim vermesi dolayısı ile okul idarelerinin daha fazla uzmanlık görüşüne sahip olmak istemeleri ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma durumuna ilişkin algıları, anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Mesleki ve teknik anadolu liselerinde, anadolu liselerinde, çok programlı anadolu liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Ayrıca mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin katılımı

azaltan etkenlere ilişkin algıları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde, çok programlı anadolu liselerinde ve anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur. Bunun yanı sıra mesleki ve teknik anadolu liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin katılımı azaltan etkenlere ilişkin algıları, çok programlı anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur. Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin katılımı arttırıcı önerilere ilişkin algıları, anadolu liselerinde, çok programlı anadolu liselerinde ve anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Ayrıca anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin yönetime katılmanın yararlarına ilişkin algıları, anadolu liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha olumsuzdur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışına ilişkin algılarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel sessizlik davranışı sergilediklerini, sorunlarını kısmen ifade edebildiklerini göstermektedir. Örgütte bulunan sorunlar açıkça dile getirilmedikçe öğretmenlerin yüksek performans göstermesi, örgütlerin gelişmesi ve kendilerini yenilemesi de dolaylı olarak engellenmiş olur. Okul ortamı, sessizliğin kaynağı, izolasyon alt boyutlarına ilişkin algılarının da orta düzeyde, duygu ve yönetici alt boyutlarına ilişkin algılarının ise yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sessizlik davranışlarında duygularının ve yönetici tutumlarının önemli birer faktör olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının genel olarak cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve yönetici alt boyutlarına ilişkin algılarının da cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin duygu ve izolasyon alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin duygu ve izolasyon alt boyutlarına ilişkin algıları, kadın öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha

yüksektir. Bu sonuçlar erkeklerin duygularını dışa vurmakta çekingen davrandıklarını ve bu nedenle sessiz kalmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının genel olarak yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre 31-40 yaş arası öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları, 30 yaş ve altı öğretmenlerin algılarından ve 41-50 yaş arası öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca okul ortamı, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon alt boyut algılarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında duygu alt boyut algılarının öğretmenlerin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre 31-40 yaş arası ve 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin algıları, 30 yaş ve altı ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. 31-40 yaş döneminin öğretmenlerin en verimli oldukları, 50 yaş üstü de en tecrübeli oldukları dönem olduğunu varsayarsak bu öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının duygu boyutunda olumsuz olması bu çağlarda daha mantıklı hareket edebilmeleri ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının genel olarak mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu demek oluyor ki daha tecrübeli öğretmenler mesleğin henüz başlarındaki öğretmenlere göre daha fazla sessizlik davranışı sergilemektedirler. Alt boyutlar incelendiğinde; okul ortamı alt boyut algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan ve 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin okul ortamı alt boyutuna ilişkin algıları mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duygu alt boyut algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki kıdemi 5 yıldan az

olan öğretmenlerin algılarından; mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin algılarından; mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. İzolasyon alt boyut algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin izolasyon alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin izolasyon alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum okul ortamının, duyguların ve izolasyonun daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre tecrübeli öğretmenlerin sessizlik davranışlarında daha önemli rol oynadığını göstermektedir. Bunun yanında sessizliğin kaynağı ve yönetici alt boyut algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının okuldaki çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları, okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dolayısıyla aynı okulda en az ve en çok çalışma süresine sahip öğretmenlere göre, 6-10 yıl süre ile görev yapmakta olan öğretmenlerin daha fazla sessizlik davranışı gösterdiklerini söyleyebiliriz. Duygu alt boyut algılarının öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve daha az ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sessizliğin kaynağı alt boyut algılarının öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin sessizliğin kaynağı alt boyutuna ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresi

5 yıl ve daha az ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bunun yanında okul ortamı, yönetici ve izolasyon alt boyut algılarının öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Kültür dersi öğretmenlerinin genel olarak örgütsel sessizliğe ilişkin algıları ile okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon alt boyutlarına ilişkin algıları, meslek dersi öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre örgütsel sessizlik algılarının yüksek düzeyde olması örgütsel sessizlik davranışını meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla sergilediklerini göstermekte, bu durum da kültür dersi öğretmenlerinin sorumluluğunun meslek dersi öğretmenlerine göre daha çok sınıf içi ile sınırlı olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algıları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde, anadolu imam hatip liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca çok programlı anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algıları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde ve anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuçlar anadolu liseleri ile çok programlı anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla sessizlik davranışı sergilediğini göstermektedir. Okul ortamı alt boyut algılarının öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul ortamı alt boyutuna ilişkin algıları orta düzeyde olup, mesleki ve teknik anadolu liselerinde, çok programlı anadolu liselerinde, anadolu imam hatip liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha

yüksektir. Bu sonuç anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okul ortamından dolayı örgütsel sessizlik davranışına yöneldiğini açıklamaktadır. Ayrıca mesleki ve teknik anadolu liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul ortamı alt boyutuna ilişkin algıları, anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duygu alt boyut algılarının öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Buna göre anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygu alt boyutuna ilişkin algıları yüksek düzeyde olup, aynı zamanda mesleki ve teknik anadolu liselerinde, çok programlı anadolu liselerinde, anadolu imam hatip liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından da anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum yine anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin duygusal nedenlerle örgütsel sessizlik davranışına yöneldiklerini açıklamaktadır. Sessizliğin kaynağı alt boyut algılarının da öğretmenlerin okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre anadolu liselerinde ve çok programlı anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin sessizliğin kaynağı alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde, anadolu imam hatip liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca öğretmenlerin yönetici alt boyut algılarının okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Buna göre anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yönetici alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde, anadolu imam hatip liselerinde ve fen/sosyal/güzel sanatlar liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bunun yanında çok programlı anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin de yönetici alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde ve anadolu imam hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğretmenlerin izolasyon alt boyutuna ilişkin algılarının da okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Anadolu liselerinde ve çok programlı anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin izolasyon alt boyutuna ilişkin algıları, mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu sonuçlar anadolu liselerinde ve çok programlı anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin sessizlik davranışlarında sessizliğin

kaynağı faktörünün, yönetici tutumlarının ve izolasyonun daha önemli rol oynadığını göstermektedir.

Okul yönetimine katılma ile genel olarak örgütsel sessizlik arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin yönetime katılmaları arttıkça örgütsel sessizlik davranışlarının azalması beklenmektedir. Ayrıca okul yönetimine katılma ile okul ortamı, duygu ve sessizliğin kaynağı alt boyutları arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, yönetime katılma durumu alt boyutu ile okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon alt boyutları ve genel olarak örgütsel sessizlik arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, yönetime katılmanın yararları alt boyutu ile yönetici alt boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, katılımı azaltan etkenler alt boyutu ile okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon alt boyutları ve genel olarak örgütsel sessizlik arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, katılımı arttırıcı öneriler alt boyutu ile duygu, yönetici ve izolasyon alt boyutları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, özetle öğretmenlerin yönetime katılma durumları ve yönetime katılmalarını azaltan etkenlerin öğretmenlerin sessizlik davranışı göstermelerine neden olan faktörler ile ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin yönetime katılmalarını azaltan etkenlerin azalmasıyla, yönetime katılma durumlarının artması, örgütsel sessizliğine neden olan etkenlerin de azalması beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının giderilmesinde en önemli rol yöneticilere düşmektedir. Yöneticilerin öğretmenleri yönetime katma yönündeki çabaları ile öğretmenlere karşı tutumları, öğretmenlerin sessizlik davranışını göstermedeki nedenleri ortadan kaldırabilir, sorunlarını daha rahat ifade edebilmelerine fırsat tanıyabilir.

5.2 Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara öneriler

- Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yönetime katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki durumu incelenmiştir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenler ile üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin de yönetime katılma ile örgütsel sessizlik algılarının ortaya koyulduğu benzer bir araştırma yapılabilir.
- Öğretmenlerin yönetime katılmaları ile örgütsel sessizlik davranışlarına ilişkin yöneticilerin algılarının ne düzeyde olduğu ile ilgili bir araştırma da ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite yöneticilerine de uygulanabilir.
- Bu araştırma ve sonuçları nitel bir araştırma ile de desteklenebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre yönetime katılmanın yararı alt boyutu ve yönetici alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticileri katılımcı yönetim anlayışını benimsemeli, öğretmenleri yönetime katılma konusunda teşvik etmeli, sorumlulukların ve başarıların paylaşılmasını sağlamalıdır. Böylece okulların etkililiği artacak ve doğru iletişim sağlanabilecektir.
- Araştırma sonuçlarında erkek öğretmenlerin yönetime katılmada kadın öğretmenlere göre daha çok söz sahibi olduğu görülmektedir. Bu durum kadınların toplumsal rolü itibarıyla daha çok sorumluluğa sahip olmaları ile açıklanabilir. Bu nedenle yöneticilerin gerektiğinde kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapması, kadınların da erkekler kadar yönetimde söz sahibi

olmalarına fırsat tanınmaları önerilebilir. Bu da kadınların iş yüklerinin azaltılması ve onlara güven duyulması ile sağlanabilir.

- Bu araştırmada yönetime katılma durumu alt boyutu ile okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon alt boyutları ve genel olarak örgütsel sessizlik arasında negatif yönlü ve anlamlı; katılımı azaltan etkenler alt boyutu ile okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon alt boyutları ve genel olarak örgütsel sessizlik arasında ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre katılımı azaltan etkenler azaldığında örgütsel sessizlik davranışının da azalacağı beklenmektedir. Bu sonuca ulaşmak içinse güçlü bir okul kültürü oluşturulması gereklidir. Bunun için de çalışma koşulları iyileştirilmeli, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarının yükseltilmesi hedeflenmelidir. Okulda oluşturulacak demokratik ortam, eğitim kurumlarının verimini ve niteliğini artıracaktır. Bunun için; öğretmenlerin yönetime katılmaya ilişkin algı ve beklentileri arasındaki farkın giderilmesi gereklidir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışının genel olarak orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını en aza indirmek için etkili iletişim ve örgütsel iletişim konularında hizmetiçi eğitim düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını farketme ve gidermeye yönelik yöneticilere örgütsel sessizlik ve örgütsel iletişim konularında hizmetiçi eğitim verilebilir. Yönetime katılmanın sakıncalarından etkili bir iletişim ile kaçınılması ile bu çağdaş yönetim düşüncesinin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinden faydalanmak ve eğitim kurumlarını demokratikleştirmek mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: Konuya ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1970). The prediction of behavior from attitudinal and normative variables. *Journal of experimental social Psychology*, 6(4), 466-487.
- Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri(Altındağ örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alıç, M. (1996). İnsan ilişkileri yaklaşımının eğitim yönetimine etkisi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 173-182.
- Alparslan, A. M. (2010). *Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Alparslan, A. M., & Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: Sessizlik davranışları, örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 136-147.
- Arıkan. (1979). *Kararlara katılma ve katılma-doyum ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).

- Bakan, İ., & Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamaları: Likert'in yönetim sistemleri yaklaşımına dayalı bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi*(31).
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Umut Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bilgin, T. F. (1996). *Zonguldak merkez ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yönetimlerinde alınan kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Braddy, D. A. (1991). *The relationship between principal leadership style and teacher participation in decision making*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Brinsfield, C. T. (2009). *Employee silence: Investigation of dimensionality, development of measures, and examination of related factors dissertation*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University, Ohio.
- Brovvn, R. D., Nevmann, D. L., & Riverse, L. (1985). Does the superintendent's opinion affect school boards' evaluation information needs: an empirical investigation. *Urban Education*, 20(2), 204-221.
- Bursalioğlu, Z. (1979). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: A.Ü. EBF Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, G. (1991, Kasım 25-27). Eğitim fakültesi ve öğretmenlik sertifikası programlarının öğretmen adaylarında tutum geliştirme açısından etkililiği. *İzmir 1. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri*, 162-167.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A., & Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal kitabevi.
- 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. (2007). Örgütlerde sessizlik: sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Çit, G. (2012). *İstanbul ili avrupa yakası endüstri meslek liselerinde çalışan meslek grubu öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dachler, H. P., & Wilpert, B. (1978). Conceptual dimensions and boundaries of participation in organizations: A critical evaluation. *Administrative science quarterly*, s. 1-39.
- Demir, S. (2001). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılmalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri(Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dicle, İ. A. (1980). *Endüstriyel demokrasi ve yönetime katılma*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniveritesi.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.
- Eroğlu, H. T. (2006). Sivil toplum kuruluşları bilgi toplumunun neresinde? *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 190-195.

- Esling, J. H., & Wong, R. F. (1983). Voice quality settings and the teaching of pronunciation. *Tesol Quarterly*, 17(1), 89-95.
- Fişek, K. (1997). *Yönetime katılma*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Göksoy, S. (2014). Participation of teachers in school administration and their organizational citizenship behaviors. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol.4, No.7, 171-182.
- Grunig, J. E., & Grunig, L. A. (2008). Excellence theory in public relations: Past, present, and future. *In Public relations research*, s. 327-347.
- Grunig, L. A., Grunig, J. E., & Ehling, W. P. (2005). *Etkin örgüt nedir. Halkla ilişkiler ve iletişim yönetiminde mükemmellik*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 21-22.
- Güçlüol, K. (1984). Japon eğitimi üzerine notlar. *Eğitim ve Bilim*, 8(48).
- Gülmez, M. (1991). Öğretmenlerin statüsü tavsiyesinde katılma ve Türkiye’de öğretmen katılımsızlığı. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(3), 3-26.
- Gümüş, A.E. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeyleri ile Örgüt Kültürü ilişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Harvey, J. B. (1974). The Abilene paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics*, 3(1), 63-80.
- Hasan, G., & Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), 107-134.
- Howes, N. J., & McCarthy, H. (1982). *Participative management: A practice for meeting the demands of the eighties*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 19-23, New York. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED216435.)
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.

- Jalilian, R ve Batmani, F (2015). The study of the relationship between organizational silence and the employees' performance (Case Study). *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, ISSN22-31-6345 Vol.5(S3), pp.1563-1573.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G., & Demirtas, Z. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 143-155.
- Karaaslan, A., Ergun Özler, D., & Kulaklıoğlu, A. S. (2009). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve bilgi paylaşımı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi*, 11(2).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Karatepe, S. (2008). İtibar yönetimi: Halkla ilişkilerde güven yaratma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(23).
- Kocabaş, İ., & Gökbaş, M. (2002). Eğitimde karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konuk, M. (2006). *İşletmelerde örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve önemi-konya seker fabrikasında bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Köklü, M. (1994). *Ortaöğretim okullarında öğretmenlerin karara katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Köse, E. K. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* (2).

- Köse, H., & Özer, G. (2013). Profesyonel özelliklerin desteklenmesinin örgütün adaptif performansına etkisi: Örgütsel bağlayıcılığın aracılık rolünün yapısal eşitlik modeli ile testi. *Business & Economics Research Journal*, 4(4).
- MEB. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. 16.05.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogr kurumyon_0/ortaogr kurumyon_1.html sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. 16.05.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi*. 16.05.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/kaliteyonsis_1/kaliteyonsis_1.html sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2012). *Taşınır Mal Yönetmeliği*. 16.05.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26407_0.html sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. 16.05.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699_0.html sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. 16.05.2016 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> sitesinden alınmıştır.
- Mıhçıoğlu, C. (1983). Türkiye'de yönetime katılma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 38(1).
- Milliken, F. J., & Morrison, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1564-1586.
- Nartgün, Ş. S., & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri (Teachers' perceptions on organizational cynicism and organizational silence). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Uluslararası Hakemli Dergi-International Refereed Journal)*, 2(2), 47-67.

- Özden, Y. (1996). Okullarda katılmalı yönetim. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 394-422.
- Özkalp, E., & Sabuncuoğlu, Z. (1995). *Örgütlerde davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztaş, N. (2013). *Yönetim*. Ankara: Otorite Yayınları.
- Öztürk, H. (2014). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Palmer, M., Winters, K. T., & Şahiner, D. (1993). *İnsan kaynakları*. İstanbul: Rota.
- 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, 331-370.
- RG. (2002). *Kamu İhale Kanunu*. 16.05.2016 tarihinde <http://www.ihale.gov.tr/Mevzuat.aspx> sitesinden alınmıştır.
- Ruçlar, K. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Sakarya Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tez, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. V. (1998). *Örgütsel psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Sarpkaya, R. (1996). *Liselerde yönetime katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında öğretmen ve yöneticilerin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Shamir, B., & Salomon, I. (1985). Work-at-home and the quality of working life. *Academy of Management Review*, 10(3), 455-464.
- Shedd, J. B., & Bacharach, S. B. (1991). *Tangled hierarchies: Teachers as professionals and the management of school*. San Francisco CA: The Jossey-Bass Education Series.
- Sobkowiak, W. (1997). Silence and markedness theory. *Silence: interdisciplinary perspectives*, s. 39-61.

- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şehitoğlu, Y. (2010). *Örgütsel sessizlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan çalışan performansı ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tanrıoğen, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 95-108.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim-örgütsel adaletin rolü*. İstanbul: Beta Basım.
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.
- Uyar, Ş. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, H., & Mirze, S. K. (2007). *İşletmelerde stratejik yönetim*. Ankara: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Wood, C. J. (1984). Participatory decision-making: why doesn't it seem to work? *The Educational Forum*, 49(1), s. 55-64.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yasan, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin sendikalara ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi: Malatya il merkezi örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1).
- Yılmaz, H., & Görmüş, A. Ş. (2012). Stratejik girişimciliğin, algılanan örgütsel destek ve örgütsel öğrenme üzerine etkilerinin araştırılması: Tekstil sektöründe ampirik bir çalışma. *Journal of Yasar University*, 26(7), 4483-4504.

- Yılmaz, S. (1997). *Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Zeynel, E., & Çarıkçı, İ. (2015). Mesleki motivasyonun, iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Akademisyenler üzerine görgül bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 20(3), 217-248.



EKLER

1. Kişisel Bilgi Formu

ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, öğretmenlerin yönetime katılma durumları ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki durumunu ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır. Aşağıdaki ölçeğin tarafınızdan hassasiyetle doldurulması çalışmamıza önemli ölçüde katkı sağlayacaktır. Aşağıdaki ölçek formunu, kıymetli zamanınızı ayırarak, titizlikle doldurmanızı rica ederim. Veriler, bilimsel çalışma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Şimdiden göstermiş olduğunuz ilgi ve verdiğiniz destek için teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.

Gizem ÇAKAL

Malkara Atatürk Ortaokulu Müdür Yardımcısı
gizem.aktas.cakal@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki maddelerde sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz veya doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz?

- Kadın
 Erkek

2. Yaşınız?

- 30 yaş ve altı
 31-40 yaş arası
 41-50 yaş arası
 51 yaş ve üzeri

3. Toplam kıdem yılınız?

- 5 yıl ve altı
 6-10 yıl arası
 11-15 yıl arası
 16 -20 yıl arası
 21 yıl ve üzeri

4. Branşınız?

.....

5. Bu okulda toplam çalışma yılınız?

- 5 yıl ve altı
 6-10 yıl arası
 11-15 yıl arası
 16 -20 yıl arası
 21 yıl ve üzeri

6. Görev yaptığınız eğitim kurumunun türü?

- Anadolu Lisesi
 Fen Lisesi
 Sosyal Bilimler Lisesi
 Güzel Sanatlar Lisesi
 Spor Lisesi
 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 Çok Programlı Anadolu Lisesi
 Anadolu İmam Hatip Lisesi
 Diğer

7. Görev yaptığınız ilçe?

- Çerkezköy
 Çorlu
 Ergene
 Hayrabolu
 Kapaklı
 Malkara
 Marmara Ereğlisi
 Muratlı
 Saray
 Süleymanpaşa
 Şarköy

2. Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Ölçeği

Okul Yönetimine Katılma Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Okul yöneticileri öğretmenlerden gelebilecek farklı görüş ve düşüncelere açıktır.					
2.	Okul yöneticileri yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdülemektedir.					
3.	Okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışına sahiptir.					
4.	Okul yöneticileri öğretmenlerin karar verme yeterliliğine inanmaktadır.					
5.	Okul yöneticileri iletişime açıktır.					
6.	Öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılmakta ve fikirlerini belirtmektedir.					
7.	Okuldaki toplantılarda öğretmenler yeterince söz hakkına sahiptir.					
8.	Okul yöneticileri, okuldaki bir işi tek baslarına yapmayı, öğretmenlerle birlikte yapmaya tercih etmektedir.					
9.	Ders yükü az olan öğretmenler okul yönetimine daha fazla katılım fırsatı bulmaktadır.					
10.	Öğretmenler okul yönetimine katılma konusunda isteklidir.					
11.	Öğretmenlerin yönetime katılması, okulun gelişiminde öğretmenin etkisini artırmaktadır.					
12.	Öğretmenlerin okul yönetimine katılması yönetici ile öğretmen arasında işbirliğini geliştirmektedir.					
13.	Öğretmenlerin okul yönetimine katılması, öğretmenlerin moralini yükseltmektedir.					
14.	Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasıyla okulun amaçlarına ulaşması sağlanmaktadır.					
15.	Katılımın artması, okul yönetiminin etkililiğini artırmaktadır.					
16.	Öğretmenlerin görüş ve önerilerinin okul yönetimine önemsenmesi onların çalışma isteğini artırmaktadır.					
17.	Öğretmenler, alınacak kararlara katıldıklarında eğitimdeki hizmet kalitesi artmaktadır.					
18.	Öğretmenler, alınacak kararlara katıldıklarında okul içindeki çatışmalar azalmaktadır.					
19.	Öğretmenler okul yönetimine katıldıklarında okulu daha çok benimsemektedir.					
20.	Okul yöneticilerinin katılımcı yönetim anlayışını benimsemeleri, okulda demokratik bir havanın oluşmasına katkı sağlamaktadır.					
21.	Öğretmenler okul yönetimine katıldıklarında öğretmenlerin yaratıcılığı gelişmektedir.					

22.	Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasıyla alınacak kararın niteliği de artmaktadır.				
23.	Okul yönetimine katılan öğretmenler, alınacak kararları benimsemekte ve desteklemektedir.				
24.	Okul yöneticileri, öğretmenlerin görüşlerine başvursa da kendi görüşleri doğrultusunda karar vermektedir.				
25.	Okul yöneticileri, öğretmenlerin yönetime katılmasıyla yetki kaybına uğrayacaklarını düşünmektedir.				
26.	Okul yöneticileri okul yönetimine katılan öğretmenlerin kendileriyle yarışacağına inanmaktadır.				
27.	Okul yöneticileri öğretmenlerle ilişkilerini geliştirmeyi sakıncalı görmektedir.				
28.	Öğretmenlerin, kararların alınmasında söz sahibi olmaları karar verme sürecinin uzamasına neden olmaktadır.				
29.	Okul yöneticileri, okuldaki her isi ancak kendilerinin en iyi biçimde yapabileceklerine inanmaktadır.				
30.	Okul yöneticilerinin öğretmenlere olan güveni azdır.				
31.	Okul yöneticileri, öğretmenlerin okul yönetimine katılmasıyla kontrolü kaybedeceğinden korkmaktadır.				
32.	Öğretmenlerin okul yönetimine katılma konusunda kendilerine olan güveni azdır.				
33.	Öğretmenler okul yönetimine katıldıklarında okul yöneticileri ve başkaları tarafından yöneltilecek eleştirilerden çekinmektedir.				
34.	Öğretmenlerin yönetim konusunda gerekli bilgi ve kaynaklara sahip olmamaları, okul yönetimine katılma isteklerini azaltmaktadır.				
35.	Öğretmenler yönetimle ilgili işleri yöneticilere havale etmenin daha risksiz olduğu düşüncesini taşımaktadır.				
36.	Öğretmenler okul yönetimine katılma ile ilgili olumlu isteklendiricilerin bulunmadığını düşünmektedir.				
37.	Okul yöneticilerinin, okul yönetimine katılma sürecinde öğretmenleri yönlendirme becerileri zayıftır.				
38.	Okul yönetimi, öğretmenlere sorumluluk verse bile, öğretmenler genellikle sorumluluk almaktan kaçınmaktadır.				
39.	Öğretmenler, yönetime katılma sürecine ayıracak zamanlarının olmadığını öne sürmektedir.				
40.	Okul yöneticileri demokratik bir yönetim anlayışına sahip olmalıdır.				
41.	Okul yöneticileri yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdülemelidir.				
42.	Okul yönetimi öğretmenlerden gelebilecek farklı görüş ve düşüncelere açık olmalıdır.				
43.	Öğretmenlerin görüş ve önerileri, okul yönetimince önemsenmelidir.				
44.	Öğretmenler, okul düzeyinde yönetime katılmaya istekli olmalıdır.				
45.	Okul yöneticileri, öğretmenlerin, hem bireysel hem de ortaklaşa iş yapabileceklerine ve başarılı olabileceklerine inanmalıdır.				
46.	Öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren her konuda düşüncelerini açıkça ifade edebilmelerine okul yönetimince fırsat verilmelidir.				
47.	Okul yöneticileri ve öğretmenler, birbirlerinin beklentilerini dikkate alarak bunları karşılamaya dönük eylem ve davranışlar içinde davranışlar içinde olmalıdır.				
48.	Okul yöneticileri, öğretmenleri yönetime katarak onların moralini yüksek tutmalıdır.				

49.	Okul yöneticileri öğretmenlerin karar verme yeterliliğine inanmalıdır.					
50.	Öğretmenler yönetimle ilgili gerekli bilgi ve kaynaklara sahip olmalıdır.					
51.	Öğretmenlerin okul yönetimine güven duymaları için, okul yöneticileri, öğretmenleri okulda olup bitenlerden haberdar etmelidir.					
52.	Öğretmenlerin fazla iş yükleri azaltılarak okul yönetimine katılmalarına olanak sağlanmalıdır.					
53.	Okul yöneticileri öğretmenlerle ilişkilerini geliştirmelidir.					

54. Öğretmenlerin okul yönetimine katılmasının yararları, katılımı azaltan etkenler ve katılımı arttırıcı öneriler konusunda yukarıda belirtilenler dışında, belirtilmesinde yarar gördüğünüz hususlar varsa lütfen maddeler halinde yazınız.

.....

.....

.....

.....

3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

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

4. Uygulama İzni



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270/44/751957

22/01/2015

Konu: Araştırma Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
16/01/2015 tarih ve 26073066/605-46 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Gizem ÇAKAL'ın "Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumları ile Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilçe merkezlerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik ekteki ölçekleri uygulama isteği, ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, okul müdürlerinin koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilçe merkezlerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi hususunu;

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halis İŞLER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
22/01/2015

Aydın TETİKOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Strateji Geliştirme Bölümü - Valilik Binası Zemin Kat No:49 59030 /TEKİRDAĞ Ayrıntılı Bilgi İçin: G.USLU-Şef
Tel: (0 282) 261 20 11 (Dahili 1041) Faks: (0 282) 261 87 22
E-Posta: stratejigelistirme59@meb.gov.tr Web Sayfası: http://tekirdag.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 936f-1396-3d19-836e-6872 kodu ile teyit edilebilir.

5. Ölçek İzinleri

05.02.2015

Gmail - Ölçek İzni Hakkında



Gizem ÇAKAL <gizem.aktas.cakal@gmail.com>

Ölçek İzni Hakkında

zülfi demirtaş <demirtaszulfi@gmail.com>

10 Aralık 2014 17:02

Alıcı: gizem.aktas.cakal@gmail.com, Gökhan KAHVECİ <gokhannkahveci@gmail.com>

Merhaba sayın Çakal

Tezinizde "Örgütsel Sessizlik" ölçeğini kullanabilirsiniz.

10 Aralık 2014 13:57 tarihinde <gizem.aktas.cakal@gmail.com> yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
23119, Elazığ-TÜRKİYE
Tlf: 0424-2370000/4937 Gsm: 0505-2682660

Associate Professor Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Firat University, Faculty of Education,
Department of Educational Sciences 23119, Elazig-TURKEY
Tlf: 0424-2370000/4937 Gsm: +90505-2682660

05.02.2015

Gmail - Ölçek Kullanma İzni Hakkında



Gizem ÇAKAL <gizem.aktas.cakal@gmail.com>

Ölçek Kullanma İzni Hakkında

Gökhan KAHVECİ <gokhannkahveci@gmail.com>
Alıcı: gizem.aktas.cakal@gmail.com

10 Aralık 2014 17:01

Sayın Aktaş Çakal,

Örgütsel Sessizlik Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

10 Aralık 2014 16:49 tarihinde <gizem.aktas.cakal@gmail.com> yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

—
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Arş. Gör. Gökhan KAHVECİ

05.02.2015

Gmail - Ölçek İzni Hakkında



Gizem ÇAKAL <gizem.aktas.cakal@gmail.com>

Ölçek İzni Hakkında

sukru44@mynet.com <sukru44@mynet.com>
Yanıtlatma Adresi: sukru44@mynet.com
Alıcı: gizem.aktas.cakal@gmail.com

15 Aralık 2014 22:57

Sn. Gizem ÇAKAL,

Abant İzzet BAYSAL Üniversitesinde yapacağınız tez çalışmanız için benim geliştirmiş olduğum "Öğretmenlerin Yönetime Katılma Ölçeği" adlı anketi kullanmanıza izin veriyor, tezinizde başarılar diliyorum.

İyi çalışmalar.

Şükür UYAR

Arguvan HEM Müdürü

6. Etik Kurul Raporu



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Gizem ÇAKAL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi A. B. D.

Sayın **Gizem ÇAKAL**,

“Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Durumları İle Örgütsel Sessizlik Alguları Arasındaki İlişki” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2015/04) Kurulumuzun 29.01.2015 tarihli ve 2014/04 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

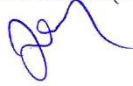

Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zuhale DEMİRCİ (Üye)



7. İnceleme Raporu

“ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİMİNE KATILMA DURUMLARI İLE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ” KONULU ARAŞTIRMA UYGULAMASI İNCELEME RAPORU”

ARAŞTIRMACI: Gizem ÇAKAL

ÜNİVERSİTE: ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI/EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Tekirdağ ili merkez ve ilçe merkezlerinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik “ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma durumları ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki” konulu araştırma anketinin uygulamasında bir sakınca olmadığı değerlendirilmiştir. Anket sonuçlarının bir rapor halinde Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesi uygun olacaktır.

Bu çerçevede; Araştırma uygulamalarının Millî Eğitim Bakanlığının 07.03.2012 tarih, B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 sayılı “Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri” konulu genelgeye uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Genelgeye uyulmadan yapılan çalışmalardan araştırmacı sorumludur.

İNCELEME TARİHİ: 20.01.2015

İNCELEYENLER:

İsmail ÇELEBİ (Şube Müdürü)



Adem ÖSOY (AR-GE.)

Eren AKGÜL (AR-GE)

8. Tekirdağ İli Resmi Lise ve Öğretmen Sayısı



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270/42/419929

14/01/2015

Konu: İlimiz Resmi Lise ve Öğretmen Sayısı

MALKARA İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :14/01/2015 tarih ve 40609414/900/413307 sayılı yazınız.

İlçeniz Atatürk Ortaokulu Müdürlüğü Müdür Yardımcısı Gizem ÇAKAL'ın yüksek lisans tezinde evren ve örnekleme oluşturmak amacıyla ihtiyaç duyduğu; ilimiz genelindeki resmi lise sayısı 69 (Altmışdokuz) olup bu liselerde görev yapan öğretmen sayısı 2.644 (İkibin Altıyüzkırkdört)'dür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İsmail ÇELEBİ
Müdür a.
Şube Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

1982 yılında Malkara’da doğdu. İlk öğrenimini Malkara Hüseyin Köse İlkokulu’nda, orta öğrenimini Malkara Anadolu Lisesi’nde, lise öğrenimini Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi’nde tamamladı.

2000 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi’nde lisans öğrenimine başladı ve bu fakültenin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’ndan 2004 yılında mezun oldu.

2005 yılında Malkara Hüseyin Köse İlkokulu’na İngilizce Öğretmeni olarak atandı.

2011 yılından itibaren İngilizce Öğretmenliği görevine Malkara Kız Teknik ve Meslek Lisesi’nde devam etti.

2013 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans öğrenimine başladı.

2014 yılında Malkara Atatürk Ortaokulu’nda müdür yardımcısı olarak göreve başladı.

2015 yılında Süleymanpaşa Tuğlacılar Anadolu Lisesi’ne İngilizce Öğretmeni olarak atandı. Halen bu okulda İngilizce Öğretmenliği görevine devam etmektedir.

gizem.aktas.cakal@gmail.com