

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL SESSİZLİKLERİ VE GÖRECELİ YOKSUNLUKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OLCAY ALTINLI

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
OCAK-2022**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİKLERİ VE GÖRECELİ
YOKSUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OLCAY ALTINLI

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. YUSUF İNANDI**

**MERSİN
OCAK-2022**

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİKLERİ VE GÖRECELİ YOKSUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ile göreceli yoksunlukları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Liderlikte etkileme gücünün pozitif mi negatif mi kullanıldığı çok önemlidir. Öğretmenlerin sessizleşmesi ve göreceli yoksunluk yaşaması örgütün performansını düşürerek verimliliğini azaltacaktır. Okul müdürlerinin gücü korku ve sindirme yönlüden ziyade destekleme ve gelişme yönelimli kullanması okulların başarısı için çok önemlidir. Araştırmada liderlik otokratik, demokratik ve dönüşümcü liderlik ile sınırlandırılmıştır. Örgütsel sessizlik okul ortamı, duygu, sessizlik kaynağı, yönetici ve izolasyon alt boyutları ile incelenmiştir. Göreceli yoksunluk yönetimsel, kişisel ve gelişimsel yoksunluk alt boyutları üzerinden incelenmiştir. Araştırma, nicel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin ilindeki kamu ilkokul ve ortaokullarında 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan 28.081 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden oransız eleman örnekleme yoluyla 525 öğretmenin görüşleri toplanmıştır. Bu veriler T-testi, ANOVA, Korelasyon ve Regresyon analizlerine tabi tutulmuştur. Araştırmada liderlik, örgütsel sessizlik, göreceli yoksunluk kavramlarına yönelik öğretmen görüşlerinde; cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ve göreceli yoksunlukları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ile göreceli yoksunluklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular diğer araştırmacıların çalışmalarında kaynak olarak kullanılabilir ve eğitim örgütlerinin yöneticilerinin uygulamalarına da rehberlik edecektir.

Anahtar kelimeler: Liderlik Stilleri, Örgütsel Sessizlik, Göreceli Yoksunluk

Danışman: Prof. Dr. Yusuf İNANDI

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS AND THEIR ORGANIZATIONAL SILENCE AND RELATIVE LABOR

The aim of this research is to reveal the relationship between the leadership styles of school principals working in primary education institutions and the organizational silence of teachers and their relative deprivation. In leadership, it is very important whether the power of influence is used positively or negatively. Teachers' silence and relative deprivation will reduce the performance of the organization and reduce its efficiency. It is very important for the success of schools that school principals use power in the direction of support and development rather than fear and intimidation. Leadership in the research is limited to autocratic, democratic and transformational leadership. Organizational silence was examined with the sub-dimensions of school environment, emotion, source of silence, administrator and isolation. Relative deprivation was examined over the sub-dimensions of managerial, personal and developmental deprivation. The research is a quantitative study and a relational survey model was applied. The population of the research consists of 28,081 teachers working in public primary and secondary schools in Mersin in the 2019-2020 academic year. Opinions of 525 teachers were collected through disproportionate sampling from the universe. These data were subjected to T-test, ANOVA, Correlation and Regression analysis. In the research, teachers' views on the concepts of leadership, organizational silence, and relative deprivation; There were significant differences according to gender, school type and professional seniority. As a result of the research, it was seen that there is a significant relationship between the leadership styles of school principals and the organizational silence and relative deprivation of teachers. At the same time, it was concluded that the leadership styles of school principals predicted teachers' organizational silence and relative deprivation. The findings obtained in this study can be used as a resource in the studies of other researchers and will guide the practices of the administrators of educational organizations.

Keywords: Leadership Styles, Organizational Silence, Relative Deprivation

Advisor: Assoc. Prof. Yusuf İNANDI

TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ

Okul Müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunlukları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmanın, eğitim yöneticilerine ve uzmanlarına, öğretmenlere ve bu alandaki araştırmacılara katkı sağlamasını dilerim.

Yüksek lisans programıma devam etme konusunda beni teşvik eden, akademik yeterliklere ilişkin çok şey kazandıran ve tezimin başından sonuna kadar her aşamasında yardımını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Yusuf İNANDI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYTPE Bölümü Öğretim elemanlarına da yüksek lisans öğrenimim boyunca emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışmanın veri toplama sürecinde samimi ve ciddi bir şekilde katılım gösteren tüm öğretmenlere ve veri toplama aracının uygulanmasında gerekli kolaylığı ve yardımı sağlayan tüm okul yöneticilerine verilerin işlenmesi ve yazılması sürecinde desteklerini esirgemeyen Ramazan KARATEPE ve her aşamada desteğini esirgemeyen kıymetli arkadaşım Gün Bitnet'e çok teşekkür ederim.

Son olarak da lisansüstü öğrenimim boyunca benden her türlü desteğini esirgemeyen değerli eşim Serkant ALTINLI, yaşam ve mutluluk kaynaklarım oğullarım H. Eren ALTINLI ve Rüzgâr ALTINLI' ya sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
_Toc97204263	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
KISALTMALAR	viii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	1
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Sınırlılıklar	3
1.6. Tanımlar	3
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI	3
2. 1. Liderlik Kavramının Tanımı, Önemi ve Kapsamı	3
2.1.1. Liderlik Kavramı	3
2.1.2. Liderlik Kuramları	5
2.1.2.1. Özellik Kuramı	5
2.1.2.2. Davranışsal Kuram	5
2.1.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	6
2.1.2.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	6
2.1.2.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli	7
2.1.2.2.4. Douglas Mc Gregor'un X ve Y Yaklaşımları	7
2.1.2.2.5. Rensis Likert'in Sistem 4 Modeli	7
2.1.2.3. Durumsal Liderlik Kuramları	8
2.1.2.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli	8
2.1.2.3.2. House ve Evans'ın Yol Amaç Modeli	9
2.1.2.3.3. Vroom ve Yetton'un Karar Verme Modeli	9
2.1.2.3.4. Hersey-Blanchard'ın Yaşam Eğrisi Modeli	9
2.1.2.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli	9
2.1.2.4. Liderlik Tarzları	10
2.1.2.4.1. Otokratik Liderlik	10
2.1.2.4.2. Demokratik Liderlik	11
2.1.2.4.3. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik	11
2.2. Örgütsel Sessizlik Kuramı	13
2.2.1. Sessizlik	13
2.2.2. Örgütsel Sessizlik Kavramı	14
2.2.3. Sessiz Kalma Kararının Teorik Temelleri	15
2.2.3.1. Bekleyiş ve Planlı Davranış Teorisi	15
2.2.3.2. Sessizlik Sarmalı Teorisi	16
2.2.3.3. Fayda-Maliyet Analizi Teorisi	16
2.2.3.4. Kendini Uyarılma Teorisi	17
2.2.4. Çalışan Sessizliğinin Nedenleri	17
1. Geçmiş Tecrübeler	17
2. Yöneticilere Güvenilmemesi	17
3. İzolasyon Korkusu	17
4. Konuşmanın Riskli Görülmesi:	18

5. İlişkileri Zedeleme Korkusu	18
6. Mobbing	18
2.2.5. Sessiz Kalma Biçimleri	18
2.2.5.1. Çalışan İtaati	19
2.2.5.2. Sağır Kulak Sendromu	19
2.2.5.3. Pasif Kalma ve Rız Olma	19
2.2.5.4. Çekilme ve Başka Davranışlara Yönelme	19
2.2.6. Sessizlik Türleri	20
2.2.6.1. Kabullenici Sessizlik	20
2.2.6.2. Korunmacı Sessizlik	21
2.2.6.3. Korumacı Sessizlik	22
2.2.9. Sessizliğin Sonuçları	22
2.3. Göreceli Yoksunluk	24
2.3.1. Göreceli Yoksunluk Kavramının Tanımı ve Gelişimi	24
2.3.2. Göreceli Yoksunluk Kavramı ile İlişkili Teoriler	28
2.3.3. Liderlik Stilleri, Örgütsel Sessizlik ve Göreceli Yoksunluk Etkileşimi	29
3. YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırma Modeli	31
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	31
3.3. Veri Toplama Aracı	31
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	32
3.3.2. Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	33
3.3.3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği	33
3.3.4. Göreceli Yoksunluk Ölçeği	33
3.4. Verilerin Analizi	34
4. BULGULAR.....	36
4.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillere Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	36
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Okul Türü, Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Stillere İlişkin Bulgular	37
4.3. Öğretmenlerin, Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Bulgular	41
4.4. Öğretmenlerin, Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Bulgular	46
4.5. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikleri ve Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	51
4.6. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Göreceli Yoksunluklarını Yordama Düzeyi	53
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Tartışma	66
5.1.1. Okul müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillere İlişkin Öğretmen Görüşleri	66
5.1.2. Cinsiyet, Çalıştığı Okul Türü, Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	67
5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	69
5.2.1. Cinsiyet, Çalıştığı Okul Türü, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Bulgular	69
5.3. Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi	71
5.3.1. Cinsiyet, Çalıştığı Okul Türü, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Bulgular	71
5.4.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki	73
5.4.2. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişki	74
5.4.3. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerini Yordama Derecesi	75

5.4.4. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarını Yordama Derecesi	76
5.5. Sonuçlar	77
5.5.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerine İlişkin Sonuçlar	77
5.5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Sonuçlar	77
5.5.3. Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Sonuçlar	78
5.4.4. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişki Dair Sonuçlar ile Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Göreceli Yoksunluklarını Yordama Derecesine Dair Sonuçlar	78
5.4.4. Öneriler	79
5.4.4.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	79
5.4.4.2. Araştırmacılar için öneriler	79
KAYNAKLAR.....	81
EKLER.....	91
ÖZGEÇMİŞ.....	100



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 4.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Stillerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	34,35
Tablo 4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Stillerine İlişkin t-Testi Sonuçları	36
Tablo 4.2.2. Okul Türü Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Stillerine İlişkin t Testi Sonuçları	37
Tablo 4.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Davranışlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	38
Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	39,40
Tablo 4.3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel sessizleşmelerine İlişkin t-Testi Sonuçları	41
Tablo 4.3.2.2. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin T-Testi Sonuçları	42
Tablo 4.3.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel sessizliğe ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	43
Tablo 4.4.1. Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	44,45
Tablo 4.4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre öğretmenlerin Göstermiş Oldukları göreceli yoksunluğa İlişkin T-Testi Sonuçları	46
Tablo 4.4.3. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Göstermiş Oldukları Göreceli Yoksunluğa İlişkin t-Testi Sonuçları	47
Tablo 4.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre öğretmenlerin Göstermiş Oldukları Göreceli Yoksunluğa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	48
Tablo 4.5.1. Okul Müdürlerinin Örgütsel sessizlikleri ile Öğretmenlerin Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	50
Tablo 4.6.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel sessizliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	52
Tablo 4.6.2. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 4.6.3. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel sessizliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	56
Tablo 4.6.4. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	59
Tablo 4.6.5. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel sessizliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	60
Tablo 4.6.6. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	62

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran



1. GİRİŞ

Sessizlik temelinde korku ve baskının olduğu kişilerin kendilerini ve sevdiklerini korumak ve mağduriyet yaşamamak adına kendilerini geri çekme ve düşüncelerini gizlemesidir. Yoksunluk bir şeylerin eksikliğini hissetmek, iç huzursuzluğu olarak ifade edilir. Göreceli (görelî) yoksunluk daha çok bir sosyal karşılaştırmadır. Kişilerin kendini veya ait olduğu grubu öykündüğü kişi veya gruplarla sübjektif ölçülerle kıyaslayarak sahip olamadıklarından kaynaklı duyduğu eksiklik olarak tanımlanabilir. Sessiz kalmanın ve eksikliği hissetmenin verdiği rahatsızlığın öğretmenler üzerinde yoğun stres ve baskı oluşturduğu ve bu durumun olumsuz sonuçlara yol açabileceği öngörülmektedir. Eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sessizlik ve göreceli yoksunlukları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin aidiyet, performans, iş doyumunu, motivasyon, iletişim becerileri ve kişisel gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olan sessizlik ve göreceli yoksunluğun sonucuna bağlı olarak okulların değişim ve gelişimleri önünde de ciddi engel oluşturmaktadır. Katılmanın farklılık yaratacağı okulların sağlanmasında okul müdürleri ve onların liderlik tarzları önemli bir etkiye sahiptir. Liderler eğitim örgütlerinde meydana gelebilecek olumsuz sonuçlara yol açabilen örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunlukla mücadele edebilecek özellik ve nitelikte olmalıdır. Bunu yaparken de liderlik tarzlarını uygun ve etkili bir biçimde kullanmaya çaba göstermelidirler. Özellikle demokratik ve dönüşümcü bir liderlik davranışı gösterebilen okul müdürleri tüm çalışanları ile güçlü etkileşim içinde olması çalışanların iş doyumunu artırarak göreceli yoksunluk yaşamalarını engelleyecek ve çalışanların çalışma ortamında sessizlik yaşamalarının önüne geçeceklerdir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ana amacı Mersin ili merkez ilçeleri, ilköğretim ve ortaokullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini ve göreceli yoksunluklarını yordayıp yordamadığını ortaya koymaya çalışmaktır. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunlukları bazı değişkenler (cinsiyet, okul türü, kıdem) açısından incelenecektir.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırma “Mersin ili merkez ilçeleri ilköğretim ve ortaokullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini ve göreceli yoksunluklarını ne derecede yordamaktadır?” sorusu üzerine kurulmuştur. Araştırma problemi aşağıdaki alt problemlerle ayrıntılı olarak incelenecektir.

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stillerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri, cinsiyete, okul türüne ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri cinsiyete, okul türüne ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin göreceli yoksunluklarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin göreceli yoksunlukları cinsiyete, okul türüne ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin göreceli yoksunlukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri, öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini ve göreceli yoksunluklarını ne derece yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütsel sessizliğe ve göreceli yoksunluğa sebep olan pek çok etken vardır. Bunların başında yöneticilerin yönetim tarzı, kişinin kendisini güvende hissetmemesi, örgütlerde katı kuralların çokluğu, etik ihlaller, kuralların adil işlememesi ve iletişim fırsatlarının yaratılmaması gibi pek çok etkenden söz edilebilir. Okul müdürlerinin demokratik olmayan liderlik stillerinin öğretmenlerin sessizliğini ve göreceli yoksunluklarını artırdığı ön görülmektedir. Öğretmenlerde ortaya çıkan bu sessizlik ve yoksunluk durumu ise bireysel ve toplumsal anlamda ciddi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu olumsuz sonuçların en aza indirilmesi için okul müdürlerinin liderlik stillerinin eğitim sistemi için ne kadar önemli olduğunu ortaya koyarak muhtemel sorunların önüne geçmek eğitim örgütlerine önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenlerden dolayı bu araştırma önemli görülebilir.

Yine yapılan bu çalışma ile hangi liderlik stili veya stillerinin eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunluk yaşamalarına neden olduğunu ortaya koyarak, okul müdürlerinin özellikle öğretmenlerin göreceli yoksunluk ve sessizlik yaşamalarına neden olan liderlik özelliklerini göstermemeleri konusunda müdürlerin bilinçlendirilmesi açısından önemli görülebilir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdiği cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Mersin İlinde kamu ilkokul ve ortaokullarında çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi form, liderlik ölçeği, sessizlik ölçeği ve göreceli yoksunluk ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Lider: Bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişidir (Bakan, 2008).

Örgütsel Sessizlik: Bir örgütte yer alan kişilerin örgütsel faaliyetlerin iyileştirilmesine, problemlerin ortaya çıkarılmasına, yeni süreç-ürün-hizmetlerin oluşturulmasına olanak sağlayacak olan düşünce, fikir ve önerilerini dile getirmemesi şeklinde ortaya çıkan bir örgütsel davranış şeklidir (Alparslan, 2010).

İş Gören Sessizliği: Değişimi etkileyebilme veya düzelterbilme yeteneğinde olduğu algılanan insanlara, örgütsel durumlara ilişkin konularda, kişinin davranışsal, bilişsel ve/veya duygusal değerlendirmeleri hakkındaki samimi düşüncelerini esirgemesi olarak tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2008).

Göreceli Yoksunluk: Bireylerin kendilerini başkalarıyla, önceki durumlarıyla ya da kendi grubunu başka gruplarla kıyaslaması sonucunda kendisinin ve grubunun hak ettiği yerde olmadığına inanması sonucunda ortaya çıkan öfke, kırgınlık, kızgınlık, küskünlük ve hoşnutsuzluklar olarak ifade edilir.

İlköğretim: Dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur.

2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Bu bölümde liderlik, örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunluk kavramlarının tanımı, önemi ve kapsamı hakkında bilgi verilecektir.

2. 1.Liderlik Kavramının Tanımı, Önemi ve Kapsamı

2.1.1. Liderlik Kavramı

Liderlik, tarihi çok eskilere dayanan insanların birlikte yaşamaya başlamasıyla var olmaya başlayan bir kavramdır. Tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde tanımlanmış dönemsel ve durumsal koşullara bağlı olarak tanımlamalar ve liderden beklenen özellikler sürekli olarak değişiklikler göstermiştir. Literatürde liderlikle ilgili çok fazla tanım bulunmaktadır.

Liderlik, liderin kendini samimiyetle izleyenlere ulaşabilme, farklı durumlarda davranışlara, farklı anlamlar yükleyebilme, izleyicilerini amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme yeteneğidir (Bakan, 2008). Kişiler arası etkileşime dayanan, insanları etkileme ve ikna etme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Lider, bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişidir (Bakan, 2008). Liderliğin olması için anlamlı bir grup olması, ortak amaçlar, iletişim, etkileşim, yönlendirme ve ikna etme gibi unsurların olması gerekmektedir.

Liderler, ellerinde bulunan çeşitli güç kaynaklarını kullanarak örgütsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda astlarını, başka bir ifade ile izleyenlerini etkilerler. Güç, başkalarını etkileyebilme yeteneğidir. Örgütsel güç, örgütün biçimsel yapısı içinde yer alan bir pozisyonun kişiye sağladığı gücü ifade eder (Arıkan, 2001). Güç kaynaklarıyla ilgili çeşitli sınıflandırmalar vardır. French ve Raven tarafından yapılan sınıflamada liderin astlarını etkilemekte kullandığı başlıca güç türlerini Arıkan (2001) şu şekilde ifade etmiştir.

a) Biçimsel Güç: Bir liderin örgütteki biçimsel gücünden, yani sahip olduğu pozisyondan dolayı elde ettiği güç türüdür. Astlar biçimsel gücü meşru olarak kabul ettiklerinden, bu güç türünden etkilenirler.

b) Ödüllendirme Gücü: Lider elindeki çeşitli ödülleri kullanarak astlarını etkileyebilir. Bu ödüller, ücret artışı, terfi, tanınma vb. olarak örneklendirilebilir.

c) Cezalandırma Gücü: Ödüllendirme gücünün tam tersi olan bir güç türüdür. Liderler, eleştirme, ücret artışı uygulamama ve tenzili rütbe vb. şekilde örneklendirilebilecek olan uygulamalarla, cezalandırma gücünü kullanırlar.

d) Uzmanlık Gücü: Liderin göreve ilişkin belirli bir bilgi veya becerisinin olması sonucunda ortaya çıkan güç türüdür. Liderin görev konusunda gerçek bir uzman olması, astlarını etkileyebilmesini büyük ölçüde kolaylaştırır. Liderin koordinasyon becerisi, görev-tasarım becerisi vb. bu tür gücün örnekleri arasında sayılabilir.

e) Beğeniye Dayanan Güç: Liderin kişilik özellikleri ile ilgili bir güç türüdür. Astlar, saygı duyup beğendikleri liderlerin emirlerini daha kolay yerine getirecektir. Bu güç türünde biçimsel bir unvan veya pozisyondan çok, liderin kişilik özellikleri önem kazanmaktadır.

Liderden beklenenler isteklilik temelinde çalışanların güdülenmesi, performanslarını en iyi şekilde kullanmalarına yönelik cesaretlendirilmesi, yaratıcılıklarını sergileyecekleri ortamların oluşturulmasını sağlayan, insanları belirli hedefler doğrultusunda yönetebilme özelliklerine sahip olması beklenmektedir.

Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik özelliğine sahip olması eğitim sürecinin kaliteli bir şekilde sürdürülmesinde, öğretmenlerin başarı, isteklendirme, aidiyet duygusu, samimi ve iş birliği içinde olması gibi faktörler lider yöneticinin tutum ve davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Eğitim kurumlarında başarının sağlanmasında istenilen hedeflere ulaşılmasında temel unsur olan insanın, karmaşık yapıda olması, okul çevrelerinin birbirinden farklı ve dinamik olması tüm bunlardaki süreçleri dikkate alacak değişkenleri analiz edecek mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanabilecek liderlere ihtiyaç vardır. Bu liderlik yapılarının nasıl olması gerektiği yönünde birbirinden farklı liderlik kuramları vardır.

2.1.2. Liderlik Kuramları

Liderliği tanımlamak, liderlerin sahip olması gereken özellikleri ortaya koymak ve genel anlamda bir lider formülü elde edebilmek için oluşturulan teorilerin bir kısmı günümüzde geçerliliğini kaybetmiş olsa da liderliğin tarih yolculuğunu anlamamız ve liderlerle birlikte okul iklimlerinin ne yönde değiştiğini daha iyi analiz edebilmemiz açısından bu teoriler önemlidir.

2.1.2.1. Özellik Kuramı

Liderlik konusunda geliştirilen ilk kuram olan özellik kuramına göre lideri izleyicilerden ayıran temel unsur liderin kişilik özellikleridir. Özellikler yaklaşımına göre, bir grupta bir kişinin lider olması için gruptaki diğer kişilerden farklı bir takım kişisel özelliklere sahip olması gerekir (Bakan, 2008). Bu yaklaşımın temel özelliği kişinin doğuştan getirdiği özelliklerinin lider olmasında etkili olduğudur.

Özellikler yaklaşımına göre, bir kişinin bir grup içerisinde lider olarak kabul edilmesinin ve o grubu yönetmesinin temel nedeni kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Lider, sahip olduğu özelliklerinden dolayı grup içindeki diğer üyelerden farklıdır (Tengilimoğlu, 2005). Bu yaklaşıma göre bireyin sahip olduğu çeşitli kişisel ya da psikolojik özellikler bireyi lider yapmaktadır. Telli'ye (2012) göre lideri diğerlerinden ayıran sahip olduğu fiziksel özellikler arasında bireylerin genel bedensel görünüşleri, boyları, kiloları gibi özellikler sıralanabilir. Temel kişisel özellikleri bakımından ise bağımsız hareket edebilme, kendine duyulan güven, iç dengesini sağlamış olma, kendini ve çevresini kontrol edebilme, duygularını rahatça kontrol edebilme, belirli bir ahlaki olgunluğa sahip olma özellikleri gösterilebilir.

2.1.2.2. Davranışsal Kuram

Bu yaklaşıma göre lideri başarılı ve etkin yapan öğenin liderin özelliklerinden ziyade liderlik sürecinde göstermiş olduğu davranışların temel olduğudur. Liderin astlarıyla iletişim şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vs. gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bu yaklaşıma göre liderlik, bir gruptaki bir bireyin oynadığı role ve bu rolün öbür üyelerin beklentilerini biçimlendirmesine dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır.

Davranışçı kuramlar lider davranışlarını incelerken grubun yapısını ve fonksiyonunu da araştırmışlardır. Gümüş'e (2010) göre etkin liderler şahsi hedeflere veya grup hedeflerine ulaşmada iki yolu takip eder.

1. Görev odaklı lider tutumu sergileyerek grup üyelerini daha kaliteli işler yapılacak şekilde yönlendirir.
2. Grup üyelerine destek vererek grup üyelerinin şahsi hedeflerine ulaşmalarında etkili olur.

Davranışsal liderlik teorisinin gelişmesinde çeşitli uygulamalı araştırma ve teorik çalışmaların katkıları olmuştur. Bunların sonucunda çeşitli liderlik tarzları ortaya konulmuştur. Bunlar, Ohio State Liderlik Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları, Douglas McGregor 'un X ve Y Yaklaşımı, Likert'in Yönetim Sistemi Çalışması ve Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzları Matrisi'dir.

2.1.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Ralp Stogdil yönetiminde liderlik davranışlarını belirlemenin grup ve örgüt amaçlarına ulaşmada ne kadar önemli olduğunu göstermek amacıyla yapılmıştır. Ohio State Üniversitesinde bireylerin bir grupta nasıl davranışlar sergiledikleri incelenmeye başlanmıştır. Elde ettikleri verilerden hareketle liderin davranışlarının iki farklı davranış etrafında kümelendiği sonucuna ulaşılmıştır: İlişki yönelimli davranış ve yapıya yönelik davranış. İlişkiye yönelik davranış gösteren lider, astlarıyla sık sık ilişki içine girerek onların duyguları ve düşünceleriyle yakından ilgilenir. Bireyin ihtiyaçlarının neler olduğuna önem verir. İlişki yönelimli davranış gösteren lider ve takipçiler arasında karşılıklı güven, arkadaşlık, saygı, samimiyet vardır. Yapıya yönelik lider ise, grupların amacını başarmak doğrultusunda yönelterek onların rol yapılarını belirlemek ile ilgilidir. Bireyin rol yapılarını belirlemek ve düzenlemek, asların görevleri başarmaları için yönlendirmek bu tip liderlerin gösterdiği davranış biçimidir (Özkalp ve Kirel, 2005).

2.1.2.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Bu çalışmalar Rensis Likert yönetiminde yapılmıştır. Ohio State Üniversitesi liderlik çalışmalarıyla benzer zamanlara denk gelen bu çalışmalarla, liderin küçük gruplarda nasıl davrandığı ve grubun bu davranışlar karşısında nasıl performans gösterdiği konusu üzerinde çıkarımlarda bulunulmuştur. Çalışma sonucunda iki liderlik tipi ortaya çıkmıştır. İlki iş görene yönelik davranışlar olup diğeri ise üretime yönelik davranışlardır. İş görenlere yönelik lider güçlü insan ilişkileriyle astlarına yaklaşımda bulunmaktadır. Çalışanların ihtiyaç ve istekleri liderler için önem arz etmektedir. Üretime yönelik davranış şeklinde ise liderler çalışanların performansı ile ilgilenmektedirler. Üretime odaklanan liderler iş görenlerine daha az uyum sağlarken iş görene odaklanan liderler ise üretime daha az odaklanmaktadırlar (Solmaz, 2017).

2.1.2.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli

Liderlik esnasında yetki kullanımının çeşitli şekillerde kullanımı Teksas Üniversitesi'nden Blake ve Mouton tarafından "Yönetim Izgarası"nda gösterilmiştir. Bu modelde, liderin etkililiğini belirleyen iki temel boyut saptanmıştır. Bu iki boyut "üretime ilgi" ve "insana ilgi" boyutlarıdır (Arıkan, 2001). Kararlar, inançlar, çatışmalar, duygular, mizah anlayışı olmak üzere beş gruptan seçilen ifadeler ile bireyin liderlik biçimi ile bir tespit gerçekleştirilmektedir. Lider hem işin başarıyla gerçekleşmesini hem de iş görenin moraline yüksek ilgi gösterir.

2.1.2.2.4. Douglas Mc Gregor'un X ve Y Yaklaşımları

Davranışsal Liderlik Kuramları çerçevesinde incelenen diğer bir yaklaşım da 1960 yılında bir psikolog olan Douglas Mc Gregor tarafından ortaya atılan X ve Y teorileridir. İnsanların edilgen pasif oldukları ve örgütsel gereksinimlere direndikleri varsayımına dayanan X ve insanların motive olmaya, sorumluluk almaya açık olduklarını savunan Y kuramı biçiminde iki tür liderlik öngörülmüştür. Daha açık bir ifadeyle, X Teorisi inancındaki yöneticiler daha çok otoriter ve müdahaleci bir davranış gösterirken, Y Teorisinin varsayımlarını benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı bir davranış gösterirler (Koçel, 1988)

2.1.2.2.5. Rensis Likert'in Sistem 4 Modeli

Likert Sistem Dört kuramı, örgütleri geleneksel yakın denetim ve hiyerarşi anlayışı ile yönetmenin yetersizliğini belirterek; örgütleri yöneticilerin gerçekleştirdiği rollerle açıklamak gerektiğini savunmuştur (Işık, 2014). Likert'in kuramı, örgüt kuramları açısından klasik kuramcıların tersine yapıların aşağıdan yukarıya doğru incelenmesini sağlamıştır (Kıranlı, 2010).

Rensis Likert'in 1950'li yıllarda Michigan Üniversitesi'nin çalışmalarının devamı niteliğinde sürdürdüğü ve etkin liderlik davranışı ile etkin olmayan liderlik davranışı arasındaki farklılığı ortaya koymayı amaçladığı modelde dört çeşit lider davranışı ortaya koymaktadır. Bunlar;

i. Sistem-1 Tipi Lider Davranışı: Sömürücü (İstismarcı) Otokratik yönetim

Sistem 1'e göre bütün kararları yöneticiler verir. Liderler çalışanlara karşı daha çok korku ve ceza kullanırlar. Liderlerin çalışanlara güveni azdır. Çalışanın karara katılımı yoktur. Yönetim kararları yukarıdan aşağıya doğru emir zinciri şeklindedir.

ii. Sistem-2 Tipi Lider Davranışı: Yardımsever Otokratik yönetim

Sistem 2'ye göre kararları yine yöneticiler vermekte ancak çalışanlara kontrollü güven söz konusudur. Otoriter lider babacan bir yapıdadır.

iii. Sistem-3 Tipi Lider Davranışı: Katılımcı yönetim

Sistem 3'e göre liderde çalışana büyük ölçüde güven vardır. Çalışanların motivasyonunda cezadan çok ödüllendirme kullanılır. Çalışanların fikir ve görüşlerinden faydalanılır.

iv. Sistem-4 Tipi Lider Davranışı: Demokratiktir

Sistem 4'e göre liderler çalışanlarına tam olarak güvenirlir. Çalışanlar amaçların tespiti ve işle ilgili kararların verilmesinde aktiftirler. İletişim çift yönlüdür. Çalışan motivasyon için ödüllendirme kullanılır.

2.1.2.3. Durumsal Liderlik Kuramları

Tüm durumlara yönelik etkin bir liderlik karışımı ve tarzı bulmak amacıyla sergilenen "özellikler kuramı" ve "davranışsal kuramlar" arayışı yetersiz olunca, liderlik etkinliğinin liderlik durumunun değişik yönlerinin bir fonksiyonu olduğunu öne süren durumsal liderlik kuramları ortaya çıkmıştır. Durumsal liderlik yaklaşımının temel varsayımı, en uygun liderlik davranışının koşullara ve duruma göre değişeceğidir. Liderlik süreci, lider, izleyiciler ve koşulları arasındaki ilişkilerden oluşan karmaşık bir süreçtir (Tengilimoğlu, 2005).

Liderlik konusunu koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışan bu yaklaşıma göre liderin etkinliğini belirleyen faktörleri Kars (2017) şöyle sıralamaktadır:

1. Gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği
2. Grup üyelerinin yetenekleri ve beklentileri
3. Liderliğin olduğu organizasyonun özellikleri
4. Liderin ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri.

Durumsal liderlik yaklaşımına göre her zaman geçerli olan ve her duruma uygun düşen bir liderlik davranışı yoktur ve uygun liderlik davranışı koşullara ve durumlara göre değişebilmektedir. Aşağıda durumsal yaklaşımla ilgili modeller ele alınmaktadır.

2.1.2.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli

Durumsal liderlik yaklaşımı adı altında farklı teoriler geliştirilmiş olsa da en bilineni Fiedler'in durumsal liderlik yaklaşımıdır. Fiedler'in liderlik modeli liderlik stili ve durumsal değişkenler olmak üzere iki ana kategoriye dayanmaktadır. Liderlik stili olarak görev odaklı ve ilişki odaklı liderlik davranışları ele alınmaktadır. Görev odaklı liderler amaca ulaşmayı öncelik edinirken ilişki odaklı liderler diğer çalışanlarla yakın ilişki içinde olmaya önem vermektedirler (Kars, 2017).

Fiedler'in etkin liderlik modeline yönelik araştırmalar şu şekilde özetlenebilir (Çetin, 2008):

1. İzleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katma yoluyla belirlediğinde ve konum gücü de güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan bir lider, izleyenlerle ilişkisi kötü bile olsa yüksek verim sağlamaktadır.
3. Görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan lider, etkililiği en düşük olan liderdir.

4. Bir grubun etkililiği, liderin kritik durumlarda sergileyeceği liderlik niteliğine bağlıdır.
5. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur.

2.1.2.3.2. House ve Evans'ın Yol Amaç Modeli

Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen teori, büyük ölçüde bekleyiş kuramına dayanmaktadır. Bu yaklaşımın insan davranışlarını;

1. İnsanın bu davranış aracılığıyla varmak istediği sonuç, yani bekleyiş
2. Varılmak istenilen sonuçlara ilişkin kişinin verdiği değer etkililiğini göstermektedir.

Yol-amaç teorisi "iş odaklılık" ve "ilişki odaklılık" ikilemi sonucu ortaya çıkmış bir durumsallık kuramıdır (Keser, 2013).

Kuram, çalışanların, amaca dönük performans harcamaları konusunda ikna edilmesinin lider açısından önemini vurgular. Lider, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için iş yerini çalışanlar açısından tatmin edici bir ortama dönüştüren ve izleyeni motive edici eylemler geliştiren bir rehber dönüşür (Keser, 2013).

2.1.2.3.3. Vroom ve Yetton'un Karar Verme Modeli

Durumsal liderlik davranışlarından olan yaklaşım, Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından 1973 yılında geliştirilmiş daha sonra ise, Vroom ve Arthur G.Jago'nun çalışmaları ile gelişme göstermiştir. Bu yaklaşımda, liderlik davranışlarının lider ile astları arasındaki ilişkiler ya da ortak aldıkları kararlardan da etkilenmektedir (Telli, 2012). Çalışanlarla alınan kararlar daha iyi sonuç verecektir. Amaçlara erişim daha yüksek olacaktır. Bu kuramda karar verme biçimleri üzerinde durulmaktadır. Kararın etkili olması üç şeyle ilgilidir; kararın niteliği, kararın kabul edilebilirliği ve vaktinde davranmak (Çetinkaya, 2017). Bu kurama göre liderin içinde bulunduğu durumun çözümlenmesinde bazı soruların yanıtlanması bunun sonucunda oluşan karar ağacı ile davranış göstermesi gerekmektedir.

2.1.2.3.4. Hersey-Blanchard'ın Yaşam Eğrisi Modeli

Yaşam eğrisi kuramının temeli, çalışanların olgunluk düzeyleriyle ilgili durumsal değişkenliktir (Çetinkaya, 2017). Çalışanların olgunluk düzeyleri birbirinden farklıdır. Çalışanların eğitim düzeyleri, yetenekleri, kendine güvenleri liderden beklentilerini görev olgunluklarını değiştirecektir. Bu kuram astların olgunluk düzeyini emir verme, ikna etme, karara katma, yetki verme olarak dörde ayırmaktadır.

2.1.2.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli

Liderlikte durumsal yaklaşımlardan biri olan Üç Boyutlu Liderlik Teorisi, William J.Reddin tarafından geliştirilmiştir. Modelin ana fikri; yönetimin temel amacının etkinlik olduğu ve bu etkinliğin ölçümünün ise girdi miktarıyla değil çıktı miktarıyla olacağıdır (Dikmen, 2012).

Reddin liderin göreve ve ilişkiye dönük davranışlarına etkililik boyutunu da ekleyerek liderin liderlik davranışının çeşitli durumlarda etkili ve etkisiz olabileceğini ileri sürmektedir (Kars, 2017). Kuramını oluşturan boyutlar görev, ilişki ve etkililik olarak ifade edilmektedir.

2.1.2.4. Liderlik Tarzları

Bu başlık altında otokratik, demokratik, dönüşümcü liderlik tarzları ele alınmıştır.

2.1.2.4.1 Otokratik Liderlik

Otokratik liderlik, liderin sahip olduğu konumun verdiği gücü kullanarak çalışanları üzerinde mutlak yetki ve denetim sergilemesi ve koşulsuz olarak çalışanlarından itaat ve uyum istemesidir. İletişim yukarıdan aşağıya emir zinciri ile sağlanmaktadır. Statü farklılıklarıyla gücü dağıtarak örgütün etkili şekilde çalışması amaçlanmıştır. Otokratik liderler, çalışanlarını motive etmede yasal güçlerini, ödüllendirme gücünü ve zorlayıcı güçlerini kullanmaktadırlar. Bu tip liderler, işle ilgili durumların hepsini önceden belirleyerek çalışanlarına iletirler ve çalışanlar ne yapacaklarını böylece önceden bilebilirler (Tengilimoğlu, 2005). Liderin baskısının, gücünün ve karar alma konusundaki netliğinin ön planda tutulduğu otokratik liderlik geleneksel ve alışıla gelmiş olan liderlik tarzının izlerini taşımaktadır. Otokratik liderlik, sorgulamanın çok makul görüldüğü bir alan değildir (Yerli, 2016). Buna göre liderin hâkimiyeti sürecin gidişatını belirlerken, liderin çevresindeki topluluktan beklenti, kesin bir şekilde liderin gücüne, hâkimiyetine ve hükmetme gücüne saygı ile yaklaşmasıdır.

Otokratik liderlik, liderin elinde bulundurduğu ve mevcut pozisyonuna bağlı gücüne güvenerek sıkı bir denetim oluşturarak çevreden verim almayı hedefleyen bir liderlik modelidir. Otokratik liderliğin başarılı sonuçlar oluşturabilmesi adına gerekli olan temel şey, liderin saygınlık uyandıracak tavırlarının varlığıdır; aksi takdirde çevresinin söz konusu lidere saygı duyarak onunla koordineli hareket etmesi mümkün değildir (Yörük ve Dündar, 2011). Otokratik liderlikte, liderin varlığının söz konusu olmadığı ortamda çevreden verim almak mümkün değildir; çevre, otokratik bir liderin baskısına alışık bir şekilde faaliyet içerisinde olduğundan liderin yokluğunda faaliyet gösterme isteğini kaybetmektedir. Bu liderlik tarzında lider, bir politika tespit etmekte; buna uygun örgütsel çatıyı belirlemekte, faaliyet biçimini tayin etmekte; izleyicilerden belirlenenleri yapmalarını istemekte, izleyicilerde bunu yerine getirmektedir.

Otoriter liderliğin başlıca yararı, lider için güçlü bir güdü, ödül ve ayrıca hızlı karar vermeye olanak sağlamasıdır. Otoriter liderliğin temel sakıncası ise, özellikle aşırıya kaçtığı ve güdüleme tarzının olumsuz olduğu durumlarda insanların nefretine hedef olmasıdır. Psikolojik doyumsuzluk, düşük moral ve çatışma otoriter ortamlarda kolayca gelişir (Arıkan, 2001). Genel olarak otokratik liderlikteki motivasyon ve yönlendirme aracı cezalandırma şeklinde ortaya çıkmaktadır (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009). Otoriter lider, sürekli olarak üretimi denetler, buyrukları verir ve bunların hemen kabulünü bekler.

Liderin çalışanlarıyla ilişkisi sınırlı ve yukarıdan aşağıyadır. Çalışanların düşüncesinin önemsenmemesi, baskı ve cezalandırma ağırlıklı örgütsel yapının olması, çalışanların lidere ve üstlendikleri göreve karşı isteksiz davranabilmektedirler. Lider elindeki otokratik liderlik gücünü ve baskısını arttırdıkça çevrelerindeki bireylerin onlara karşı duyguları giderek daha fazla düşmanlaşabilecektir (Güner, 2002).

Otokratik liderliğin hâkim olduğu örgütlerde örgütsel çıkarlar ön planda olmaktadır. Bireylerin beklentilerinin geri plana atılması, liderin otoritesinin sorgulanmaması lidere duyulan saygı ve sevginin azalmasına çalışanlarda kritik eşiğin aşılmasına sebep olmaktadır. Liderin sorumluluk alması ve otoritesinin gücü ile sorunları çözmesi gereken noktada bunu gerçekleştirmemesi bağların kopmasına sebebiyet verebilecektir (Yerli, 2016). Bunun sonucu olarak farklı bir lider arayışına gidilmektedir. İnsan ilişkilerinin, karara katılımın, ödüllendirmenin, açık iletişimin olduğu demokratik liderlik tarzına geçiş olmaktadır.

2.1.2.4.2. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik tarzı, yönetimin insan ilişkilerine yöneldiği ve önem verdiği dönemde popüler olan liderlik davranış biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu liderlik tarzının odağında insan yer almaktadır. Yönetim yetkisi izleyicilerle paylaşılmaktadır. Astların planlama, karar alma ve örgütleme faaliyetlerine katılmalarını teşvik eder. Astlar kendi inisiyatiflerinin risklerini taşırlar (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Demokratik lider katılımcılığı, örgüt içi uyumu, iletişim ve iş birliğini benimsemiştir. Lider çalışanların yeteneklerine, motivasyonlarına güvenmekte, empati kurmakta, tüm çalışanlarıyla etkileşimde bulunarak işi kolaylaştırmakta ve takım ruhu oluşturmaktadır. Çalışanlar karara katılmakta, örgütün amaçları doğrultusunda çalışmakta, düşüncelerini ifade etmekte ve bunun önemsendiğini gördüklerinde motivasyonları artabilmektedir. Grup içinde birlik ve beraberlik ön plana çıkararak çatışmaların önüne geçilmektedir.

Demokratik liderlik tarzının örgütlere sağladığı faydaların yanında, çalışanların karara katılımlarının olması nedeniyle, karar alma sürecinin uzamasına neden olabilmektedir. Hızlı karar alınması gereken durumlarda demokratik liderlik tarzı başarısız olabilmektedir. Demokratik liderlerin eylemlerinin temelinde adalet, güven, dürüstlük, saygı, şeffaflık ve eşitlik vardır. Eğitim örgütlerinin en önemli özelliği, yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı, kararların birlikte alındığı, takipçilerin değil, iş birliği içinde çalışan örgütsel yapıyı sağlayacak demokratik liderlik yapısını taşıması olmalıdır.

2.1.2.4.3. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston'un (1973) "İsyan Liderliği" (Rebel Leadership) adlı çalışmasında belirtilmiştir. Sosyolojik bir tez olan "dönüşümcü liderlik" kavramı daha sonra 1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematize edilmiştir (Erarslan, 2004).

Dönüşümcü lider örgüt çalışanlarına telkinle güdüleme verir, entelektüel uyarım sağlar ve onlarda enerji oluşturur. Lider grupta bir vizyon ve misyon bilinci oluşturarak gruptaki bireylerin amaçlara yönelik ilgilerinin artmasını sağlar. Bireyler kendi ilgi ve çıkarlarını aşarak grubun çıkarlarına öncelik verirler (Karip, 1998). Dönüşümcü liderler çalışanlarını hedeflenenin üstüne çıkması için motive eden, daha yüksek performans elde eden kişilerdir. Dönüşümcü liderler geleneksel bürokraside girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun bir iklim oluştururlar ve yüksek düzeyde bir enerjiye sahiptirler. Bu liderlik yaklaşımında, güçlü olan bireysel hedefler ve ihtiyaçlar, liderin izlediği yüksek hedeflerle birleşmiştir (Çelik, 1998). Dönüşümcü lider, örgütün içinde ideal bir duruma ilişkin olarak bir vizyon meydana getiren, amaçlara bağlılık konusunda çalışanlarını yüreklendiren, sorunlarda farklı çözüm yollarını destekleyen, ödüllendirme ile çalışanlarının ihtiyaçlarını gideren kişidir.

Dönüşümcü liderlik faktörleri

a) İdeal tesir: Karizma olarak da adlandırılır. Liderliğin duygusal ögesidir. Takipçileri için güçlü rol modeli olarak davranan liderleri izah eder (Northouse, 2013).

b) Telkinle Güdüleme: Lider, izleyenler için moral kaynağı oluşturur. Sembolleri, sloganları ve basit duygusal öğeleri kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu oluşturur. Lider grupta ortak amaçlar etrafında bir grup bilinci oluşmasını sağlar (Karip, 1998).

c) Entelektüel Uyarım: Takipçilerini yaratıcı ve yenilikçi olmaya kendi inanç ve değerleri ile liderinki ve örgütünkiler ile sorgulamaya teşvik eden liderliği içerir (Northouse, 2013). Lider, güçlüklerle ve engellerle baş edebilmek için astların alışlagelmiş davranış ve düşünüş kalıplarını sorgulamalarını ve daha önceden de var olan problemler hakkında yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlar (Karip, 1998).

d) Bireyselleştirilmiş Etki: Lider astların bireysel gereksinmelerini dikkate alır ve astların temel gereksinmelerinden daha üst düzeyde gereksinmelerini karşılamak için çaba gösterir. Lider astları yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda bir birey olarak görür (Karip, 1998).

Dönüşümcü liderlik kavramının temel özellikleri Kars (2017) tarafından ortak vizyon, iletişim, örgüt içi ilişkiler, topluluk duygusu oluşturma, rehberlik, karakter olarak ifade edilmektedir. Dönüşümcü liderlik için bu özelliklerin bütünlük ve ortak bir yapı oluşturmaları gerekmektedir. Dönüşümcü liderliğin başarısında temel belirleyiciler durumsal koşullar ve ilişki biçimleridir. Eğitim örgütlerinde dönüşümcü liderlik tarzı uygulandığında her okulun koşulları ve iletişim iklimleri farklı olduğu için liderlerin bunları göz önünde bulundurması önemlidir. Okulun başarısı öğretmenlerin performans, aidiyet, adalet, eşitlik, özgür ve rahat iletişim koşullarının olmasıyla doğru orantılıdır. Okuldaki bu iklimi oluşturacak temel kişi ise okulun lideri olan okul müdürüdür.

Okul müdürlerinin ileri görüşlü, iletişim ve sorun çözme becerileri olan, bilgi donanımına sahip, risk alma ve enerjik bir yapıda olması çok önemlidir. Okul müdürleri süregelen yapıyı devam ettirmek yerine yeniliğe ve gelişime açık olmalı öğretmenleri bu yönde teşvik etmelidir. Mevcut uygulama ve bürokratik yapının zorlamasına rağmen okul müdürünün öğretmenlerle ortak vizyon sağlama, entelektüel özendirme, kişisel destek sağlama büyük önem taşımaktadır. Değişimin lideri olan okul yöneticisi, öğretmenleri öğrenen bir okul oluşturmaya güdülemeli ve bunun değişimin kaçınılmaz bir parçası olduğunu öğretmenlere benimsetmelidir (Çelik, 1998). Buda dönüşümcü liderlik tarzıyla mümkündür. Dönüşümcü liderler çalışanların sessizlik eğilimlerine etki edebilirler. Dönüşümcü liderler çalışanlarını güçlendirmek ve değişiklik desteklemek için hareket ederler. Dönüşümcü liderlikte bireylerde bilinç ve öz yetkinlik uyandırmak önemlidir. Dönüşümcü liderler çalışanları dinlerler ve karşıt fikirlere karşı tahammülsüzlük yoktur. Dönüşümcü liderlerin bu eylemleri çalışanların sessiz kalmama ve açıkça konuşma davranışı göstermesine neden olabilir.

Okul müdürlerinin sert, tek yönlü iletişim odaklı, baskıcı, insan ilişkilerinden uzak, yeniliklere kapalı liderlik tarzları öğretmenlerin güven ve okula olan aidiyetlerini yitirmelerine yine sessizleşmelerine yol açabilecektir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerin kurumlarındaki konuşma ya da sessizlik davranışlarını belirlemektedir. Öğretmenler açıkça konuşmanın hiçbir değişim yaratmayacağına, baskı ve izolasyona maruz kalacağına inanıyorsa umutları kaybolmakta ve sessizliğe yönelmektedirler.

2.2. Örgütsel Sessizlik Kuramı

2.2.1. Sessizlik

Sessizlik konuşmanın olmaması, söylenmesi gerekenlerin söylendiğinde ortaya çıkabilecek durumlardan kaçınmak için bilinçli olarak susulmasıdır. Sessizliğin temelini korku oluşturmaktadır. Kişilerin kendisini ve grubunu korumak ve korunmak için yaptığı bilinçli bir geri çekilme halidir. Türk Dil Kurumu (2005) sözlüğünde sessizliğin tanımı “sessiz olma durumu, ortalıkta gürültü olmama durumu, sükût” olarak geçer. Sessizlik psikolojide içine kapanma, özgüvensizlik belirtisi gibi, sosyolojide toplumsal suskunluk gibi genelde olumsuz bir durum olarak nitelendirilir. Felsefe ve etik yazınında sessizliğin uygun ve önemli olduğu şartlara vurgu vardır. Bu yaklaşımlarda sessizlik, ses çıkartmanın yokluğu olarak düşünülmez. Sır saklama (secrets) yani ilgili bilgiyi bilinçli bir kararla tutmayla ilgilenir (Çakıcı, 2007). Etik yaklaşımda günlük yaşam içerisinde neyin açıklanacağı, neyin gizleneceği kararında, “kişisel yargı ve ahlaki standartların kullanımı önemlidir” vurgusu işlenmektedir (Çakıcı, 2007). Sessizlik fikirlerin ve endişelerin korku, düşük özsaygı gibi etkenlerden kaynaklı olarak saklanmasıdır. Sessizlik haksızlık karşısında aktif olmayan onaylamayı da ifade eder.

2.2.2. Örgütsel Sessizlik Kavramı

Örgütler belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlardan oluşmaktadır. Örgütler varlıklarını sürdürmek, hedeflerine ulaşmak için değişim ve yeniliklere açık olmalıdır. İş görenlerin örgütlerdeki değişim ve ilerleme için fikirlerini, görüşlerini, endişelerini paylaşmaları gerekmektedir. Örgütlerdeki iş görenler konuşsa bile fark olmayacağı, bu bilgi paylaşımından dolayı cezalandırılacağı veya zarar göreceğine inandığında fikirlerini esirgemektedir. Yapılan pek çok araştırmada bunu desteklemektedir. İş görenler örgüte katkı sağlayacak, eksikliği giderecek, problemleri çözebilecekleri noktada yeteneklerini kullanmamakta ve sessiz kalmaktadır. Bu sessiz kalma davranışları örgütte yeni fikirlerin, sinerjinin ve yaratıcılığın ortaya çıkmasını engellemektedir (Nartgün ve Kartal, 2013). İş görenlerin sessiz kalma davranışı eskiden uyum sağlama veya itaat olarak algılansa da günümüzde bunun bir tepki ve geri çekilme olduğu kabul edilmektedir. İnsan bilimciler sessizliği eylemsizlik olarak tanımlamaktadır (Gürdoğan ve Atak, 2016). Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliği, örgütsel değişimin ve gelişmenin önündeki tehlikeli bir engel ve çoğulcu bir örgüt geliştirmenin önünü tıkayan, kolektif bir fenomen olarak görmektedir. Çoğulcu bir örgütü ise, iş görenler arasındaki değerlerin ve görüşlerin farklılaştığı ve çok yönlü bakış açılarının ve fikirlerin ifade edilmesine izin verildiği örgüt olarak tanımlamaktadır (Çakıcı, 2007). Örgütlerin devamlılığı için kendilerini yeni koşullara uyarlayabilmesi önemlidir. Bunun için örgütlerde temel unsur olan iş görenlerin etkin olmasına, performanslarını en iyi şekilde kullanmalarına, iletişim ve etkileşimleriyle farklılıklarını sentezlemelerine izin verilecek ortamlar yaratılmalıdır.

Örgütsel sessizlik, bir örgütte yer alan kişilerin örgütsel faaliyetlerin iyileştirilmesine, problemlerin ortaya çıkarılmasına, yeni süreç-ürün-hizmetlerin oluşturulmasına olanak sağlayacak olan düşünce, fikir ve önerilerini dile getirmemesi şeklinde ortaya çıkan bir örgütsel davranış şeklidir (Alparslan, 2010). Sessizlik isteyerek veya istemeyerek yapılabilmektedir. Bunun sonucu olarak örgüt için çok önemli olabilecek düşüncelerin, işleyen beyinlerin gizlenmesine yol açmaktadır.

Sessizliğin karmaşık, belirsiz yapılı olduğu kanısı vardır. Bahsi geçen bu ikilemli, meçhul yapıyı sessizliğin beş tane ikili fonksiyonu olarak Pinder ve Harlos (2001) şu şekilde sıralamıştır:

- (1) Sessizlik, insanları hem bir araya getirir hem de birbirinden uzaklaştırır.
- (2) Sessizlik, insan ilişkilerine hem zarar verebilir hem de düzeltebilir.
- (3) Sessizlik hem bilgi sağlamakta hem de gizlemektedir.
- (4) Sessizlik derin düşünmenin veya düşünce yokluğunun işareti olmaktadır.
- (5) Sessizlik hem onay/kabulün hem de muhalefetin bir göstergesi olabilir.

İş gören sessizliği veya örgütsel sessizlik tanımlamalarında ve analizinde genellikle son üç fonksiyon üzerinde durulmakta ve sessizlik, aktif, bilinçli, kasıtlı ve amaçlı bir davranış olarak ele alınmakta ve incelenmektedir (Çakıcı, 2007).

Örgütsel sessizlik; iş görenlerin örgütsel problemler ve örgütsel iyileştirmeler hakkındaki fikir ve düşüncelerini kendilerinde tutmaları ile bu durumun kolektif olarak gerçekleşmesi olgusunun temeli olarak ifade edilebilir (Nartgün ve Demirer, 2012). İş gören sessizliğini “değişimi etkileyebilme veya düzeltebilme yeteneğinde olduğu algılanan insanlara, örgütsel durumlara ilişkin konularda, kişinin davranışsal, bilişsel ve/veya duygusal değerlendirmeleri hakkındaki samimi düşüncelerini esirgemesi” olarak tanımlamaktadırlar (Çakıcı, 2008). Örgütlerin gelişimi ve devamlılığı için örgütün temel yapılarını oluşturan bireylerin performansları çok önemlidir. Bireylerin davranışları, örgüt gelişimine katkıda bulunmak ya da gelişimin önünde engel olmak gibi pozitif ya da negatif yönde etkiler yaratabilmektedir. Bu nedenle, örgütlerde çalışan bireylerin davranışları örgütlerin faaliyetleri açısından büyük önem taşımaktadır (Yeşilaydın ve Bayın, 2015). İş görenlerin, örgüt performansını etkilediği, değişim, yaratıcılık ve ilerlemenin kaynağı olduğu kabul edilmektedir (Çakıcı, 2008). Okul ortamında yaşanacak sessizlik, okullarda yaşanan sorunların dile getirilmemesi, okulun gelişmemesi ve yeniliklere karşı açık olmasının önünde engel oluşturacaktır. Yaşanan sorunları rahatlıkla dile getiremeyen öğretmen ve yöneticilerin performansları düşecek ve bunun neticesinde de okulların amaçlarına beklenen düzeyde ulaşması sektöre uğrayabilecektir (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Öğretmenlerin sessiz kalmamaları, toplumun gelişmesi, geleceğimiz olan yeni nesillerin daha özgüvenli ve bilinçli olmaları açısından önemlidir. Öğretmenlerin okula, yöneticilerine ilişkin görüşlerini açıklamada ceza alma korkusu taşımaları, farklı fikirler sunduklarında suçlanma korkusu taşımaları ve yaptırımın olacağı düşüncesi, diğer meslektaşları ya da yöneticileri tarafından fikirleri sebebi ile yalnız bırakılacakları düşüncesi örgütün ikliminden ve kültüründen kaynaklanan, yöneticilerin özelliklerinden dolayı sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir (Arlı, 2013). Okul müdürlerinin liderlik şekli okulların iklimlerini belirlemektedir. Korku ve baskıların hâkim olduğu okullarda özgür irade ve ifadeler, yenilikler ve gelişmeler söz konusu olamaz. Sinmiş ve kabuğuna çekilmiş çalışanlar olacağı için eğitim örgütlerinde ilerleme değil durağanlaşma ve gerilemeler yaşanacaktır.

2.2.3. Sessiz Kalma Kararının Teorik Temelleri

Literatürde, çalışanların sessizliği tercih etmelerini veya zamanla aldıkları sessizleşme kararlarını açıklayabilecek çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Premeaux ve Bedeian, fayda maliyet analizi ile kendini uyarılma teorilerini, Vroom, bekleyiş teorisini ve Noelle-Neumann ise sessizlik sarmalı teorisini geliştirmiştir. Literatürde öne çıkan bu teoriler aşağıda açıklanmaktadır.

2.2.3.1. Bekleyiş ve Planlı Davranış Teorisi

Bu teori, Vroom'un Bekleyiş Teorisi ve Ajzen'in Planlı Davranış Teorisi ile açıklanmaktadır.

Vroom'un ortaya atmış olduğu bu teori, organizasyonların amaçlarına ulaşmalarına ve daha verimli sonuçlar almalarına yönelik olarak çalışanların ortaya koydukları gönüllü davranışların nedenlerini açıklayan bir yaklaşımdır. Bu teoriye göre, iş ve görev başarısı büyük ölçüde ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur (Şehitoğlu, 2010). Vroom'un bekleyiş teorisinde; iki önemli faktör vardır, beklenti ve değer. Beklenti, çalışanın harcadığı çabanın sonucunda ulaşacağı amaca ilişkin sezgisini, değer ise çalışanın amaca verdiği önemi ifade etmektedir. Ajzen'in Planlı Davranış Teorisi de insan davranışlarını belirli bir nedene bağlayan bir teoridir. Birey davranışlarının sonucunu önceden düşünmekte ve ona göre hareket etmektedir (Göven, 2018). Planlı davranış teorisine göre, insan eylemlerini etkileyen üç temel faktör bulunmaktadır. Bunlar; davranışın olumlu ve olumsuz olarak değerlendirmesi (davranışa yönelik tutum); davranışı gerçekleştirmek veya gerçekleştirilmeye göre algılanan sosyal baskı (öznel norm); davranış hakkındaki öz-yeterlilik (algılanan davranışsal kontrol) olarak sıralanmaktadır.

2.2.3.2. Sessizlik Sarmalı Teorisi

Noelle- Neumann'ın geliştirdiği "sessizlik sarmalı (spirals of silence)" teorisine göre kişiler çoğunluğun fikrine uymazlarsa toplum onları dışına iter. Kişiler yalnızlıktan kaçınma ve arkadaşları tarafından kabul görme ihtiyacı duyarlar. Hata yapma korkusundan ziyade izolasyon korkusu, insanların aynı fikirde olmasa da çoğunluğa katılmalarını sağlar. Eğer birey, çoğunluğunki ile aynı fikri taşımıyorsa veya toplumsal desteğin zayıf olduğu anlaşılıyorsa, görüşlerini açıklamada isteksiz davranabilir (Kılıç, Keklik ve Yıldız, 2014). Sessizlik sarmalı kuramı; insanlar çoğunluğu oluşturmadıklarında, kendilerine inanılmayacağını ya da kendi fikirlerinin önemsenmeyeceğini düşünüp, düşüncelerini ifade etmek için, isteksiz davrandıklarını açıklar. İnsanlar azınlık olduklarına inandıkları zaman, kendi görüşlerini ve düşüncelerini gizleme ihtiyacı hissederler. Sessizlik sarmalı kısaca, fikir beyan etmeden önce fikrin kamu desteği düzeyini değerlendirme olayıdır. Sarmalın devamı için zayıf kamu desteğinin anlaşılması, insanların izolasyon tehlikesini sezmesi ve izolasyondan korkması gerekir (Çakıcı, 2007).

Sessizlik sarmalı teorisi'nin bazı varsayımları şunlardır: Bireyler örgüt tarafından dışlanmakla tehdit edilir. Bireyler sürekli olarak dışlanma korkusu içerisindedir. Örgütten dışlanma korkusu, kişilerin bulunduğu ortamı değerlendirmesine yol açar. Bu değerlendirme sonucunda bireyler, konuşma veya sesiz kalma arasında seçim yaparlar.

2.2.3.3. Fayda-Maliyet Analizi Teorisi

Bireyler, sessizleşme veya konuşma kararı alırken, kendi menfaatleri için maliyet-fayda analizi yaparlar. Bireyler konuşarak elde edebilecekleri faydalara karşı, konuşmanın olası bedelini ve ne gibi zararlar görebileceğini düşünerek maliyet-fayda analizi yaparlar (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Direkt bedeller, enerji ve zaman kaybıdır.

Endirekt bedeller ise, azalan imaj, itibar kaybı görüşüne karşı çıkılanların misillemede bulunma olasılığı, büyüyen muhalif ilişkilerin yaratacağı risk ve çatışmalar ile görüşü yok sayıldığında veya hesaba alınmadığında duyulan psikolojik rahatsızlıklardır (Şehitoğlu, 2010). Terfi edememe ve işini kaybetme de ödenen bedeller arasındadır (Çakıcı, 2007). Bireyler konuşma ve sessiz kalma arasında karar verirken hızlı bir şekilde risk değerlendirmesi yaparak ve daha önceki deneyimlerine dayanarak karar vermek eğilimindedirler.

2.2.3.4. Kendini Uyarlama Teorisi

Kendini uyarlama teorisine göre, kişiler şartlara göre davranışlarını uyumlaştırmak için hassasiyetlerini ortama göre değiştirmektedirler. Kendini uyarlama, insanların kişiler arası ilişkilerinde kendini göstermenin, kamudaki görüntüsünü gözleme, inceden inceye ayarlama ve kontrol etmenin derecesiyle ilgilidir. Kendini uyarlama düzeyi yüksek bireyler, kamuda iyi izlenim verme hatırına, sosyal davranışlarını bilerek değiştirme yeteneği olan ve ortamsal ipuçlarını kullanan kişilerdir. Kendini uyarlama düzeyi düşük olan bireyler ise duygu, düşünce, fikir ve yargılarını yansıtmaya eğilimindedirler (Tayfun ve Çatır, 2013). Kendilerini uyarlama düzeyi yüksek olanlar gibi nabza göre şerbet verememekte daha acık bir şekilde konuşmaktadır.

2.2.4. Çalışan Sessizliğinin Nedenleri

Çalışan Sessizliğinin nedenleri; geçmiş tecrübeler, yöneticilere güvenilmemesi, izolasyon korkusu, konuşmanın riskli görülmesi, ilişkileri zedeleme korkusu ve mobbing başlıkları ile sınıflandırılabilir.

1. Geçmiş Tecrübeler

Çalışanlar daha önce açıkladıkları fikir ve düşüncelerinden kaynaklı olumsuz bir durum yaşamışlarsa benzer durumlarla karşılaştıklarında düşüncelerini açıklamak yerine sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Çalışanlar sadece deneme ve kötü deneyimlerle değil aynı zamanda meslektaşlarıyla iletişim ve gözlemleri sonucunda da sessiz kalmaya yönelmektedirler.

2. Yöneticilere Güvenilmemesi

Çalışanların çoğu olumsuzlukları fark etmelerine rağmen yöneticileri tarafından dikkate alınmama düşüncesiyle veya yanlış anlaşılma korkusu ile bunu yöneticileriyle paylaşmamakta ve sessiz kalmaktadır. Örgüt içerisindeki olumsuzluklar zaman içerisinde ciddi sorunlar oluşturabilmekte ve beraberinde örgütsel hedeflerden sapmalar meydana getirebilmektedir.

3. İzolasyon Korkusu

Çalışanların örgütteki sorunlar hakkında sessiz kalmalarının temel nedenlerinin başında korkmaları ve bu korkulardan kaynaklı inançlarının olduğu görülmektedir. Bunun yanında çalışanların korkuları dışında şu nedenlerden dolayı sessiz kaldıkları görülmektedir. Bireysel özellikleri; yeterince deneyim sahibi olmamak ve görev süresinin azlığı.

Örgütlerin özellikleri; hiyerarşik yapı ve örgütlerin sorunlarını ifade etmeye olanak vermemektedirler. Amirle ilişkinin zayıflığı da bir başka etkidir (Şehitoğlu, 2010). Sorunlar ve kaygılar hakkında açıkça konuşmak, amirler tarafından olumsuz algılanır ve çalışan olumsuz olarak etkilenir. Olumsuz algı ve olumsuz etiket çalışana itimat ve itibarı azaltıp örgüt içindeki sosyal bağları zayıflatıp dışlanmasına neden olabilir.

4. Konuşmanın Riskli Görülmesi:

İnsanlar buldukları örgütler içerisinde ifade ettikleri düşünceleri için kayıp ve kazanç değerlendirmesi yaparak ifade ederler. Eğer kayıp kısmının ağır basacağını düşünürlerse ifade etmemeyi tercih ederler. Küreselleşen dünyada artan rekabet, kalitenin ön plana çıkması, beklentilerin artması gibi nedenler iş görenlerin sorumluluk alma, karar verme, rahatlıkla konuşabilmesini gerektirmektedir. Bildik (2009) tarafından iş görenler izolasyon korkusu, terfi edememe, problem çıkarıcı kişi olarak görünmekten korktukları için fikir, düşünce ve önerilerini açık bir biçimde dile getirememektedir şeklinde ifade edilmiştir.

5. İlişkileri Zedeleme Korkusu

Örgütsel ses, örgütsel değişimin güçlü bir kaynağı olabildiği halde çalışanlar genellikle ilişkilerin zedelenmesinden korktuğu için konuşmaya isteksizdir. Çalışanlar arkadaşlarıyla ilgili olumsuz bir durumdan bahsettiklerinde ilişkilerinin bozulmasından korkarlar. Konuşmanın bir fark yaratmayacağına ve çalışma arkadaşlarının kendi düşüncesi doğrultusunda karar vereceğine inanırlar. Bu doğrultuda ilişkileri zedelememek için sessiz kalmayı tercih edebilmektedirler.

6. Mobbing

Mobbingin amacı, bir çalışan veya idarecinin veya örgüt içi bir grubun, kendilerine engel veya rakip gördükleri birini işten ayrılmaya zorlamaktır. İşverenlerin, kıdem tazminatlarından ve maddi yükümlülüklerden kurtulmak için, çalışanlarını istifaya zorlamak amacıyla bu yönteme başvurdukları da görülür (Alper, 2018).

Mobbingin, sessizlik ortamını artırdığına dair önemli çalışmalar mevcuttur. Tınaz (2011) kıskançlık, haset, rekabet, kültürel farklar ve siyasi gerekçeler gibi mobbing yöntemlerine maruz kalanların, örgüt içinde yalnızlaşacağını, kendini geri kalanlardan soyutlayacaklarını ve sessizlik davranışına yöneleceğini belirtmektedir.

2.2.5. Sessiz Kalma Biçimleri

Sessiz kalma davranışını bireyler örgüt içinde çeşitli şekillerde göstermektedir. Bazen verilen görevleri sorgusuz sualsiz hemen yaparak, bazense yaşanan problemleri görmezden gelerek herkes gibi davranmaktadırlar. Bu bağlamda çalışanların sessiz kalma biçimleri; çalışan itaati, sağır kulak sendromu, pasif kalma ve razı olma, çekilme ve başka davranışlara yönelme olarak sınıflandırılmaktadır.

2.2.5.1. Çalışan İtaati

Örgütsel şartları derinden kabul edişi, durumu sorgulamadan kabul etmeyi ve mevcut alternatiflerin sınırlı farkındalığını ifade eder. Adaletsiz şartlarda, itaat etme mevcut alternatifleri görmezden gelme ve başkasını arama arzusu eksikliği ile aynı anlamdadır. İtaat etme sessizlikten daha derin bir durumdur. Kırılması için sessizlikten daha fazla yardım ve kışkırtma gerektirir (Şehitoğlu, 2010). İtaatkâr çalışanlar, durumlarının bilincinde olmaksızın az ya da çok gönülsüzce sessizdirler. İtaatkâr iş görenler değişikliğe sessizliğin karşında olanlardan daha az arzulu ve daha az hazır ve sessizliklerinin daha az farkındadırlar (Bildik, 2009). Yaşadığı durumun farkında olmamak yaşananların doğru olduğu alternatiflerin olmadığı yanılgısına götürür. Buda çalışanlarda değişime ve yeniliği direnci artıracak, var olanın devamını sağlayacaktır.

2.2.5.2. Sağır Kulak Sendromu

Örgütsel hareketsizlik olarak da tanımlanmaktadır. Çalışanlar, örgütte meydana gelen aksaklıkları duymazdan ve görmezden gelebilmekte ve bu durumda sessizliğe yönelebilmektedir.

Alpaslan, (2010) sağır kulak sendromunun üç faktörden meydana geldiğini belirtmektedir.

Bunlar:

- a. Yetersiz ve niteliksiz örgütsel politikalar; hantal ve açık olmayan bildirim prosedürleri,
- b. Yönetmelik gerçekleştirme ve tepkiler; suçlamaların reddedilmesi, mağdurun suçlanması, saldırı ciddiyetinin küçümsenmesi, değerli iş görenlerin sürekli korunması, rahatsızlık vermeyi kronikleştiren iş görenlerin görmezlikten gelinmesi,
- c. Örgütsel özellikler; aile işletmeleri, küçük işletmelerdeki düşük düzeyde insan kaynakları fonksiyonları, kırsal kesimlerdeki işletmeler, erkek ağırlıklı işletmeler.

2.2.5.3. Pasif Kalma ve Razi Olma

Sessizliğin organizasyonların içindeki bir diğer davranış biçimi de pasif kalma ve razi olma yapılarıdır. Yöneticilerden gelebilecek olumsuz geri bildirim korkuları, yanlış kararlara veya etkili kararların alınmamasına neden olmaktadır.

Pasif kalma ve razi olma halinde iş görenler; pek fazla konuşma yapmak istememekte, var olan duruma rıza göstermekte ve durumda değişiklik yapmak adına herhangi bir girişimde bulunmamaktadır. Pasif kalma ve razi olma biçiminde sessizlik; geri çekilme, ilgisiz, destekleyici ve anlamsız sessizlik olmak üzere dört tiptir. Bazı çalışanların iş birliğini teşvik etmek için kafa sallamaları ve destekleyici görünmek için gülümsemeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilmektedir (Erok, 2018).

2.2.5.4. Çekilme ve Başka Davranışlara Yönelme

Konuşmanın fark yaratmayacağı, cezalandırılma, işten çıkarılma, terfi alamama gibi istenmeyen sonuçlara sebep olacağı inancı örgütün yapısında değişimi azaltır, yavaşlatır.

İş görenlerin pasif kalmalarına sebep olur (Şehitoğlu, 2010). Sessizliğin hâkim olduğu örgütlerde bireyler kendilerini ifade edemedikleri için performansları düşecek ve örgüt için gerekli kararların verilmesinde yardımcı olamayacaklardır. Böylece örgüt etkililiği ve verimliliğinde düşüş olacaktır.

2.2.6. Sessizlik Türleri

Örgütsel sessizlik” türleri hakkındaki yazına önemli katkıda bulunan isimlerden Pinder ve Harlos (2001), çalışan sessizliği (employee silence) kavramını geliştirerek “rıza gösterilen sessizlik (acquiescent)” ve “kendini koruma sessizliği (quiescent silence)” şeklinde ikili bir ayrım sunmuştur. Dyne, Ang ve Botero (2003) ise toplum yanlısı (pro-social) veya özgeci sessizlik denen bir başka türü eklemiştir. Çakıcı (2008) bahsedilen üç sessizlik türünü “kabullenici (acquiescent silence)”, “korunmacı (quiescent silence)” ve “korumacı (prosocial silence)” şeklinde bir adlandırmayla Türkçe yazına kazandırmıştır.

2.2.6.1. Kabullenici Sessizlik

Bir örgüt içindeki çalışanların, örgütte var olan sorun ve olaylarla ilgili hiçbir değişiklik ve düzeltmenin olmayacağını kendisinde tatminsizlik yaratan durumun devam edeceğine inanması düşüncesine dayanmaktadır. Çalışanlar herhangi bir sorun veya konu hakkında alınan kararlara razı olmakta, durumda değişiklik yapmak adına herhangi bir çaba göstermemektedirler. Bu sessizlik türünde yer alan kişiler, mevcut durumu değiştirmeye yeltenmez ve konuyla alakalı konuşma gibi bir çaba içine de girmez. Bu türde, kişinin bilerek pasif ve ilgisiz kalması söz konusudur (Çakıcı, 2008). Razı olma sessizliği gösteren çalışanlar oldukça gönülsüz sessizlik içindedirler ve durumlarının bilinçli farkındalığından yoksundurlar. Statükoya tolerans yüksektir ve bu çalışanlar durumlarını kabullenmişlerdir.

Bundan dolayı, stres düzeyleri diğer sessizlik türlerine nazaran daha düşüktür ve çalışanlar, durumlarına yeni alternatifler aramak veya oluşturmak için yüksek derecede motivasyona sahip değillerdir (Gencer, 2018).

Kabullenici sessizlik ve iş gören sürekli bir ümitsizlik durumu içerisinde yer aldığı için bu durum zamanla onun sessiz kalmasına neden olmaktadır. İş gören bu kurama göre kendisinde tatminsizliğe neden olan durum ya da olayları düzeltmekten vazgeçerek, kendisini sessizliğe iten duruma razı olmuştur (Öncü, 2017). “Kabullenici sessizlik”, toplum tarafından kültürel olarak yerleşmiş bir algıdır. Örgütlerde baş gösteren “Böyle gelmiş böyle gider” zihniyeti kabullenici sessizliğin en somut örneğidir. Okullarda razı olma sessizliği sergileyen öğretmenler, kendileriyle ilgili olmadığını düşündükleri konular hakkında konuşmakta isteksiz davranırlar. Fikirlerinin önemsenmeyeceğini düşündükleri için konuşma eğilimi göstermezler.

Bunlar, ilk bakışta “uyumlu çalışanlar” olarak nitelendirilebilir. Oysaki razı olma sessizliği sergileyen öğretmenler, mevcut durumu daha iyiye götürmek için gerekli bilgiye sahiptirler. Gencer (2018) göre kendi yararlarına bir değişiklik yaratacağına inanmadıkları veya fikirlerini değersiz gördükleri için konuşmazlar.

2.2.6.2. Korunmacı Sessizlik

Kendini korumaya ve korkuya dayalı sessizlik; çalışanın kendisini korumak için fikirlerini, düşüncelerini ve sahip olduğu bilgileri kendisinde tutma davranışdır. Kasıtlı ve proaktif bir davranış olarak kişinin kendisini dışsal tehditlerden koruma eğiliminin bir ürünüdür. Kendini savunma içgüdüsüne ve var olan veya oluşacak problemlerden kendinin sorumlu tutulması korkusuna bağlı olarak gelişir (Alpaslan ve Kayalar, 2012). Savunma amaçlı sessizlik; Morrison ve Milliken’in (2000) örgütsel sessizliğin temelinde motive edici anahtarın korku olduğunu vurgulayarak, savunma amaçlı sessizliği “korkuya bağlı olarak kendini koruma amacı ile ilgili fikir, bilgi ve düşünceleri saklama olarak” belirtmişlerdir. Korunma amaçlı sessizlik, işgörenlerin örgüt içinde mevcut bir sorun, konu ya da durum ile ilgili fikir ve düşüncelerini açıklaması halinde karşılaşılabilecekleri tepkilerden korkmaları sonucu kendilerini korumak amacıyla bilgi, fikir ve düşüncelerini saklaması olarak tanımlanabilmektedir (Yalçınsoy, 2017).

Savunma amaçlı sessizlik Algin’a(2014) göre üç farklı şekilde kendini göstermektedir.

1. Tedbirli olmayan savunma amaçlı sessizlik (aşırı korkudan dolayı sessiz kalmak).
2. Planlı savunma amaçlı sessizlik (çalışan tedbirlidir ve planlı bir hareket için zamanını iyi kullanır).
3. Tedbirli savunma amaçlı sessizlik (korku etkisi azdır ve konuşmak için en uygun zamanı bekler).

Okullarda öğretmenlerin savunma sessizliğini tercih etmelerinin nedenleri; okul müdürlerinin tepkisinden korkmaları, diğer öğretmenler tarafından dışlanma tehdidi ve öğretmenler ile çatışma yaşama korkusu olabilir. Kendilerini savunmak amacıyla sessiz kalan öğretmenlerde okula aidiyet ve güven duygusu azalır. Korku temeline dayalı olarak fikirlerin dile getirilmemesi sonucu okuldaki işleyiş yavaşlayıp verimlilik azalabilir (Gencer, 2018). “Kabullenici sessizlik”, “korunmacıya” göre yaklaşımlar açısından daha olumludur ve alternatiflerin farkında olma ve ses çıkarma temayülü gibi hususlarda da yine daha yüksek ihtimal barındırmaktadır (Alper, 2018). Yine korunmacı sessizliğin, baskıcı yönetim anlayışını benimseyen örgütlerde daha fazla görüldüğüne dikkat çekmek gerekir (Alper, 2018). Ünlü ve arkadaşları (2015) demokratik ortamda çalışan öğretmenlerin, korunmacı sessiz kalma davranışlarının, otokratik ve serbest bırakıcı ortamlarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı ölçüde düşük kaldığını bulmuşlardır.

Savunmacı sessizlik davranışının özellikle yönetici tepkilerine karşı geliştirilen bir davranış olduğunu belirten Ünlü ve arkadaşları, demokratik olmayan yönetim tarzlarında öğretmenlerin savunmacı sessizlik düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir.

2.2.6.3. Korumacı Sessizlik

Örgüt yararına sessizlik; çalışanların iş ile ilgili bilgilerini, düşüncelerini iş birliği güdüsüne bağlı olarak örgüt ya da diğer çalışanların çıkarları için ifade etmemeleridir. Bu sessizlik aktif ve bilinçli olarak yapılmaktadır. Örgüt yararına sessizlik aynı zamanda gizli bilgilerin açığa vurulmamasını da içerebilir (Tayfun ve Çatır, 2013). Koruma amaçlı sessizlik iş görenin örgütünün koruma güdüsü ve diğer çalışanları koruma güdüsü olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır.

İş görenler her iki durumda da kişisel çıkarlarından ziyade örgütün ya da diğer iş görenlerin yararını ön planda tutma eğilimi gösterirler. Dolayısıyla iş görenler korku temelli kendisini koruma davranışı yerine örgütün ya da diğer iş görenlerin faydasını ön planda tutarak bir fedakârlık sergilemektedirler (Yaçınsoy, 2017). O halde koruma amaçlı sessizlik, yaşanabilecek sıkıntılara katlanmak, sızlanmadan ve şikâyetçi olmadan çalışmaya devam etmek başkaları ya da örgüt yararına sergilenecek bir davranış şeklidir denilebilir (Yaçınsoy, 2017). Örgüt Yararına Sessizlik iki şekilde ortaya çıkmaktadır:

1. Çalışanın örgütünü korumak için sessiz kalması
2. Çalışanın ilişkileri korumak için sessiz kalması (Algın, 2014).

Öğretmenler, koruma amaçlı sessizlik davranışını genellikle iyi niyet temelinde kendi istekleriyle gerçekleştirirler. Örneğin, okullarına yararlı olmak amacıyla sahip olduğu bilgileri saklayabilir ya da çalışma arkadaşlarını korumak amacıyla konuşmaktan kaçınırlar (Gencer, 2018). Güler (2017), Kolay (2012), Yanık (2012), Alparıslan (2010), Sarıkaya (2013), Gökçe'nin (2013) araştırma sonuçlarından elde ettiği bilgiye göre örgütsel sessizliğin en büyük sebebinin ilişkileri korumak, konu örgütü ve çalışma arkadaşlarının zararına olacak bir noktaya geldiğinde onları korumak adına sessiz kaldıkları söylenebilir. Genel olarak tüm çalışmalar ve bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin en çok, diğer bireylere ve örgüte faydalı olmak için fedakârlığa ve iş birliğine dayalı olarak iş hakkındaki bilgi ve görüşlerin gizlenmesi anlamına da gelen örgüt yararına sessizliği tercih ettikleri görülmektedir.

2.2.9. Sessizliğin Sonuçları

Sessizliğin örgüt ve örgüt içindeki bireyler üzerinde çok fazla olumsuz etkileri vardır. Sessiz kalmanın örgüt ve iş görenlere olumsuz yansımaları bulunmaktadır. Sessiz kalmada; şikâyetçi biri olarak görülmek, saygı ve güven kaybına uğramak, ilişkilere zarar vermek, işten atılmak, terfi edememek gibi korkular ile açıkça konuşmanın fayda etmeyeceği inancı temel rol oynamaktadır (Çakıcı, 2008). Çalışanların, mevcut durumlarla ilgili konuşması sonrasında açık ya da gizli şekilde cezalandırılacaklarına inanmaktadır.

Bir diğer endişe ise, çalışanların üstler ile iletişime geçmede karşılaşacakları muhtemel negatif bir tepkiye bağlı yaşadıkları korkudur (Erdoğan, 2011). Yenileşme var olan sorgulamaktan geçmektedir. Örgütsel ortamlar yenileşmeye müsaade etmiyorsa mevcut durumları yıllarca devam eder. Hiç sorunun olmadığı örgütler ise değişime kapalıdır. Çalışanların olumsuz geri bildirimden kaçınması ise hataların büyümesine ve örgütler için olumsuz sonuçlara neden olur. Bilgilerin filtrelenmesi ve sorunlar karşısında tepkisiz kalınması örgütlerde performans, ilerleme ve gelişmeyi engellemektedir. Tüm bunlar örgütlerde sessizliğin yol açtığı sonuçlar olarak değerlendirilebilir.

Sessizliğin iş görenler üzerindeki olumsuz sonuçları bireyin işyeriyle ilgili sorun ve endişelerini açıkça konuşmakta güçsüz olduğunu hissetmesi, örgüte bağlılık, aidiyet, güven, takdir ve destek duygusunda azalma, iş doyumunu sağlayamama, işten ayrılma isteği şeklinde ortaya çıkmaktadır (Çakıcı, 2008). Çalışanların, birbirlerine ya da yöneticilerine söylemek isteyip de söylemedikleri konular arttıkça, o anlık sorunlar halının altına süpürülmekte ancak bu paylaşmama ve halı altına süpürme durumu zaman içerisinde kaygı, öfke ve pişmanlık gibi derin duygulara sebep olmaktadır (Perlow, Williams, 2003). Örgütsel sessizliğin sonucu olarak kendini stresli, sinmiş ve aşağılanma duygusu içinde bulan iş görenler, yöneticilerine ve iş gruplarındaki diğer çalışanlara karşı kırgınlık, hatta nefret duymaya başlayabilirler (Güngör ve Potuk, 2018).

Algın (2014) yaptığı çalışmada, bugüne kadar yapılmış bazı sessizlik çalışmaları sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki hususları sessizlik sonuçlarına ilişkin olarak belirtmiştir:

1. Örgüt içindeki bireylerin iletişimsizlik nedeniyle birbirlerinden ve sosyal ortamdan uzaklaşarak sessizliği benimseyip, kendilerini örgütten izole edebileceklerdir.
2. Sessizliğin bir örgüt kültürü haline gelmesi, çalışanların doğru bilgiyi vermekten kaçınmasına neden olacak ve böylece örgütün varlığı tehlikeye girecektir.
3. Karar alma, örgütsel gelişme ve yenileşme süreçlerinde sessizliğin varlığı yanlış kararlar alınmasına sebep olabilecektir. Böylece örgütsel kararlar, etkinlikten yoksun bir hal alacak ve örgütün değişime uyum sağlayamama riski artacaktır.
4. Çalışanların moral ve motivasyonunu azaltabileceği gibi, örgüte olan güvene de olumsuz etkisi olacaktır. Çalışanlar kendilerini değerli hissetmeyecek ve geri çekilecek, bu da performanslarına yansıtacaktır.
5. Örgüt içinde hataları görme ve düzeltme düzeyi zayıflayacak, örgütün gelişmesine engel olacaktır.

Sessiz kalmayı tercih etme nedenlerinin başında “yönetsel ve örgütsel nedenler” gelmektedir (Çakıcı 2008). Kararları ve politikaları belirleyen yöneticiler olduğu için sessizleşmede kilit rol onlarındır.

Sessizliğin yönetsel ve örgütsel nedenlerini ortadan kaldırmak ve iş görenlerin açıkça konuşabilecekleri resmi bir birim veya mekanizma oluşturmak onların elindedir (Çakıcı 2008). Sessizliğin yoğun olarak yaşandığı örgütlerde Özdil' inde (2017) belirttiği gibi iş görenler sessizlik sonucu ortaya çıkan iletişimsizlik nedeniyle birbirilerinden uzaklaşmaktadırlar. İş görenler kendilerini örgütten kasıtlı olarak izole etmektedir. Problemlerin ifade edilememesinden kaynaklanan sessizliğin örgütte kültür haline gelmesi riski, iş görenlerin verimlerinin, iş tatmini ve örgüte bağlılıklarının azalması, iş gören güveninin azalması, duyarsızlaşma ve duygusal olarak işten uzaklaşma düzeyinin artması, değişime uyum sağlayamama riski, yeniliğe engel olunması gibi olası sonuçlar iş görenlerde kaygı ve depresyona yol açmaktadır. Sessizlik ile başa çıkabilmek için sürekli öğrenmeyi, gelişmeyi ve konuşmayı destekleyen bir örgüt kültürü benimsemek, çalışan güçlendirmesine önem vermek, iletişim yapısının açık olduğu şeffaf örgütler yaratmak önem taşımaktadır (Yeşilaydın ve Bayın, 2015). Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için, çevrede yaşanan değişimlere ayak uydurabilen, bilgi paylaşımından korkmayan hem bireyin hem de grubun görüşlerini savunabilen çalışanlara ihtiyaçları bulunmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik tarzları öğretmenlerin sessizleşmesi ve göreceli yoksunluk yaşamasında belirleyici olabilmektedir. Yönetsel ve örgütsel nedenlerden kaynaklı olarak sessizleşen sessizleşmek zorunda kalan öğretmenlerde stres ve iletişim sorunları yaşanmaktadır. Okul müdürünün öğretmenlerle farklı etkileşimler sergilemesi etkileşimin az olduğu öğretmenlerde etkileşimin yüksek olduğu öğretmen ve gruplarla kendilerini karşılaştırması ve sonuçların hak ettiği gibi olmadığını düşünmesi veya hissetmesi sonucunda göreceli yoksunluk yaşamasına neden olabilmektedir.

2.3.Göreceli Yoksunluk

2.3.1.Göreceli Yoksunluk Kavramının Tanımı ve Gelişimi

Göreceli yoksunluk kavramının temeli toplumsal karşılaştırmadır. Bireyler kendilerini diğerleriyle karşılaştırarak toplumsal düzendeki konumlarını değerlendirirler. Aydın' nın (2014) ifade ettiği gibi göreceli yoksunluk kavramı 18. yüzyıldan beri makro düzeydeki iddialar ile açıklanmaktaydı. Adam Smith'in ekonomik teorileri (1776) "Wealth of Nations" adlı kitabında ve Karl Marx (1847) tarafından "Ücret, Emek ve Sermaye" kitabında açıklanmıştır. Bu bağlamda göreceli yoksunluk kişilerin kendileri ve başkaları arasındaki kıyaslamalar sonucunda sahip oldukları ve hak ettiklerini düşündükleri arasındaki farklılıklar nedeni ile hoşnutsuzluk ve kırgınlık hissetmelerini ifade eden öznel bir durumdur (Kıralı, 2004). Tezcan, (2017)bireyin kendini kıyasladığı gruba göre daha kötü durumda olmasının onda yarattığı hoşnutsuzluk ya da kaygı algısı "Göreceli Yoksunluk" olarak ifade edilir.

Göreceli yoksunluk, işgörenlerin zihin dünyalarında, diğer işgörenlerin sahip olduklarıyla kendi sahip olduklarını karşılaştırması sonucu geliştirdikleri adaletsizliğe maruz kaldıkları duygusudur (Poyraz, Kara ve Çetin,2009). “Göreceli yoksunluk (relative deprivation)” bireylerin kendilerini başkalarıyla, önceki durumlarıyla ya da kendi grubunu başka gruplarla kıyaslaması sonucunda kendisinin ve grubunun hak ettiği yerde olmadığına inanması sonucunda ortaya çıkan, öfke, kırgınlık, kızgınlık, küskünlük ve hoşnutsuzluklar olarak da ifade edilebilir. Marx (1847) aşağıdaki ünlü alıntılanan ifadelerinde sosyal karşılaştırma davranışlarına ışık tutan bir açıklama getirmektedir (Özkan, 2018).

“Bir ev büyük veya küçük olabilir; komşu evler de benzer biçimde küçük olduğu sürece, bir konut için geçerli tüm sosyal gereksinimleri karşılar. Ama bu küçük evin yanında bir saray olmasına izin verin, küçük ev şimdi tutsağının hiçbir sosyal konuma sahip olmadığını açıkça ortaya koyan bir kulübeye dönüşür.” göreceli yoksunluğun ortaya çıkmasında toplumsal karşılaştırmaların, kişisel düşüncelerin önemi büyüktür. Bireyler, toplumda referans aldıkları insanların, kendilerinden daha fazla refah içerisinde yaşadıklarına, kendi refahlarının olması gerekenden daha düşük olduğuna inandıklarında hayal kırıklığı yaşayacaklardır (Bernburg, 2010: 493-494).Göreceli yoksunluk kavramında, memnuniyet veya tatminsizlik duyguları, mutlak ölçütlerden çok göreceli ölçütlere bağlıdır. Kişinin bulunduğu ortama bağlı olarak, göreceli olarak tatmin olmuş veya görece yoksun hissedilebilmektedir (Alain, 1985).

Göreceli yoksunluk kavramı mikro düzeyde incelenerek sosyal psikolojide kuramsallaştırılması II. Dünya Savaşı döneminde görülmektedir. II. Dünya Savaşı'na katılan, Amerikan askerlerinin kendilerini kıyasladıkları gruplarla ilgili sosyal karşılaştırmalarını ve bu karşılaştırma sonucu ortaya çıkan beklenmedik tepkilerini açıklamak üzere Stouffer, Suchman'dan oluşan araştırma grubu, “göreceli yoksunluk” terimini getirmiştir (Aydın, 2014). Bu çalışmaların sonucunda, bazı durumlarda askerlerin nesnel daha iyi durumlarının, referans gruplarla karşılaştırmalar nedeniyle öznel olarak daha kötü durumda görüldüğünü göstermektedir (Karaçay,2020).

Yoksunluk, memnuniyetsizlik duygusu veya bir adaletsizlik algılamasıdır ve bu teori örgüt bilimciler arasında daha fazla ilgi görmektedir (İçerli, 2010). Göreceli yoksunluk kuramındaki önemli vurgulardan bir tanesi, iş görenlerin, eğitim, tecrübe, yetenek vb. niteliklerini dikkate alarak kendilerini diğerlerinden daha üstün kabul etmesi ve bu üstün özelliklerine sahip olmasına karşın, örgütsel kimi olanaklardan yoksun kaldığı düşüncesine kapılmasıdır(Ulutaş, 2021).

İlk resmi göreceli yoksunluk teorisi Davis (1959) tarafından geliştirilmiştir. Teorisi, arzulanan bir mal veya fırsattan (X) yoksun olan bir kişinin, bu kişi benzerlerinin X'e sahip olduğunu algıladığında bir adaletsizlik duygusu yaşadığı mantığı üzerine inşa edilmiştir.

Bu bakımdan Davis'e (1959) göre, X'e sahip olmayan bir kişinin yoksunluk hissetmesi için gerekli olan üç belirleyici vardır: 1) benzer diğerinin X'e sahip olduğunu algılama; 2) X'i istemek ve 3) X almaya hakkınız olduğunu hissetmek. Davis'in ardından, Runciman (1966) göreceli yoksunluk teorisine katkı sunmuştur. Runciman'ın teorisine, Davis'in üç belirleyicisine ek olarak, X'i elde etmenin fizibilitesi hakkındaki algı dördüncü bir unsur olarak eklenmiştir. Runciman, göreceli yoksunluk kavramını üç şekilde tanıtmıştır: Egoist (kişisel) göreceli yoksunluk, kardeşçe (grup) göreceli yoksunluk ve çifte yoksunluk (hem kişisel hem de grup). Egoist yoksunluk, bir kişi kendisini karşılaştırma grubundaki diğerleriyle karşılaştırdığında ortaya çıkarken, kardeşçe yoksunluk, bir kişi kendi referans grubunu diğer gruplarla karşılaştırdığında ortaya çıkar.

Kökleri J.Davis, Runciman ve Ted R.Gurr'a dayanan, beklentiler ile mevcut durum arasındaki farktan dolayı insanların görece mağduriyet ve dolaylı yönden hayal kırıklığı yaşayacağına ilişkin olan bu kuramda, Gurr (1970) değer beklentileri ve değer yeteneklerinin ayırt edici hareketlerine bağlı olarak üç yoksunluk modeli ortaya koymuştur: İstek uyandıran yoksunluk, azalan yoksunluk ve aşamalı yoksunluk. Gurr çatışma için dört durumun gerekli olduğunu söylemektedir. Bunlar; İnsanların yoksun olduklarının farkında olmaları, bu yoksunluğun herkesçe değil sadece kendi grupları tarafından yaşandığının fark edilmesi, bunun bir haksızlık ve eşitsizlik durumu olduğunu düşünmeleri ve bunu değiştirmenin tek yolu olarak da siyasi hareketlenmeyi görmeleri olarak sıralasa da ilerleyen dönemlerde grupların öncelikle siyasi ve ekonomik ayrımcılık yaşamaları gerektiğini söylemiştir (Şahin, 2013).

Göreceli yoksunluk teorisine en etkili katkı, göreceli yoksunluk modeli versiyonunu "Egoistik Göreceli Yoksunluk" olarak tanıtan Crosby'den (1976) gelmiştir. Bu teoriye göre, bir birey, Runciman tarafından belirlenen dört koşula ek olarak kişisel sorumluluk eksikliği olduğunda yoksunluk yaşayacaktır. Göreceli yoksunluk teorisinin önemli kuramcılarında olan Crosby (1976) bir bireyin kişisel göreceli yoksunluk durumunda olduğunun söylenebilmesi için gerekli beş önemli önkoşulun olduğunu belirtmektedir. Crosby (1982) daha sonraki dönemde yaptığı çalışmada modelin temel parçaları olarak 1) X'i istemek ve 2) X'i hak etmek önkoşullarını içeren bir modele indirgediği görülmektedir. Crosby'nin (1976, 1982) göreceli yoksunluk çerçevesini takip eden bir katkı, Folger'den (1986) "Referans Bilişler Teorisi" tarafından geldi. Folger, teorisine göre, gerçek durum ve referans sonuç arasında olumsuz bir tutarsızlık olduğunda kızgınlığın duygusal sonucunu tetikleyen üç bilişsel ön koşul ortaya koymuştur (Karaçay, 2020).

Bireylerin nesnel koşullara verdikleri tepkilerin, öznel karşılaştırmalarına bağlılığı olarak karakterize edilebilecek göreceli yoksunluk kavramı iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Bireyin kendisini dâhil olduğu grupla kıyaslaması sonucunda ortaya çıkan yoksunluk, "kişisel yoksunluk"; dâhil olduğu grubu diğer gruplarla kıyaslaması sonucu yaşadığı yoksunluk ise "grup göreceli yoksunluk" olarak sınıflandırılmaktadır.

Runciman'a göre (1966); birey kendi durumunu başka bireylerin durumu ile karşılaştırdığında olumsuz duygular yaşarsa kişisel göreceli yoksunluktan, kendi grubunu diğer gruplarla karşılaştırdığından olumsuz duygular yaşarsa grup göreceli yoksunluğundan söz edilebilir. O'na göre bireyler kişisel olarak mı, ait oldukları toplumsal grupla ilişkili olarak mı yoksa her ikisiyle de ilişkili olarak mı yoksunluk yaşadıklarına karar verebilirler (Kıral, 2009). Bireysel göreceli yoksunluk, kişi kendisini başkalarıyla bireysel bir düzeyde karşılaştırdığında yaşanan yoksunluk duygusuna karşılık gelir ve karşılaştırma yapılanlar genellikle kişiyle aynı sosyal grubu paylaşan ve onunla çeşitli sosyal boyutlarda benzerlikleri olan kişilerdir (Demirdağ, Aydoğan ve Demirdağ, 2016). Birey düzeyinde yoksun kişiler depresyon, kaygı, utanç ve stres gibi belirtileri daha çok göstermiştir (Walker ve Mann, 1987). Grup göreceli yoksunluğu ise kişinin üyesi olduğu bir sosyal grubu başka bir grupla karşılaştırması sonucunda yaşanan yoksunluk duygusudur; karşılaştırma yapılan gruplar genellikle iç grupla benzer olan ya da iç grupla bir şekilde bağlantılı olan gruplardır (Demirdağ, Aydoğan ve Demirdağ, 2016). Grup düzeyinde göreceli yoksunluk ise kolektif eylem, protesto ve sosyal değişim gibi grup-temelli durumları açıklamaktadır (Walker ve Man, 1987). Altınlı, Uzun & İnanlı (2021) ise ister bireysel ister grup düzeyinde olsun göreceli yoksunluğun yaşandığı durumlar hem bireye hem de örgüte olumsuz yansıtılabilmektedir.

Göreceli yoksunluğun bilişsel ve duygusal olmak üzere iki ayrı boyuttan oluşması diğer önemli bir husustur. Bilişsel boyutta karşılaşma sonucunda ortaya çıkan eşitsizliğin algılanan önemine, duygusal boyutta algılanan durum sonucunda oluşan duygusal tepkilere yer verilmektedir. Göreceli yoksunluğun bilişsel boyutu sosyal karşılaştırma yaptığımızda bizimle karşılaştırma nesnemiz arasında bizim aleyhimize bir durumun söz konusu olduğu bilgisine ulaşmamıza karşılık gelir; kısaca, dezavantajlı konumumuza ilişkin sahip olduğumuz inançtır. Göreceli yoksunluğun duygusal boyutu ise bu sosyal karşılaştırma sonucunda vardığımız sonucun bizim için ne kadar önemli olduğuna ilişkin hissimize karşılık gelir (Demirdağ, Aydoğan ve Demirdağ, 2016). Bilişsel ve duygusal boyutlar birbirinden bağımsız hareket edebilmektedir. Crosby tarafından geliştirilen modele göre bireysel göreceli yoksunluk, bireyin psikolojik özellikleri ve sosyal gerçeklikler ile bağlantılı olarak, davranışsal sonuçlara yol açar. Bireysel sonuçlar iki farklı grupta değerlendirilir; birinci grupta kişinin kendisine yönelen sonuçlar, ikinci grupta ise bireysel gelişime dönük sonuçlar (daha fazla eğitim vb.) yer alır (Özkan, 2018). Göreceli yoksunluğun duygusal bileşeni genellikle hayal kırıklığı, tatminsizlik ve öfke olarak tanımlanan duyguları ifade ederken, göreceli yoksunluğun bilişsel bileşeni yoksunluğun tanınması anlamına gelir (Karaçay, 2020). Göreceli yoksunluk yaşayan bireylerde adaletsizlik duygusu ön plana çıkmakta, daha çok stres yaşanmakta, verimsiz çalışma, olumsuz tutum ve davranışlar sergileme, işten ayrılma gibi tepkiler görülebilmektedir.

2.3.2. Göreceli Yoksunluk Kavramı ile İlişkili Teoriler

Göreceli yoksunluk teorisi ile diğer bazı teoriler arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğunu görebilmek önemlidir. Göreceli yoksunluk teorisiyle ilişkili teoriler sosyal karşılaştırma ve eşitlik teorisidir. Örgütsel adalet çalışmaları esas olarak çalışanların kendi organizasyonlarında adil mi yoksa adaletsiz mi muamele gördüklerine ilişkin algılarına odaklanır ve özellikle eşitlik teorisi, çalışanların adalet algılarını, kendisinin ve iş arkadaşlarının sonuç-girdi oranlarının karşılaştırılması yoluyla inceler (Karaçay,2020). Göreceli yoksunluk, bireyler başkalarına referans vererek elde ettikleri sonuçları veya fırsatları istedikleri ve hak ettiklerini hissettikleri ile karşılaştırdıklarında ortaya çıkar (Crosby, 1976). Dolayısıyla hem eşitlik teorisi hem de göreceli yoksunluk teorisi, kavramsallaştırmalarında teorik mekanizma olarak sosyal karşılaştırmayı kullanır(Karaçay,2020). Hem “Eşitlik Kuramı” hem de “Göreceli Yoksunluk Kuramı”, örgütlerde dağıtımına dair alınan kararlar ve bu kararların sonuçları üzerinde durmaktadır. Bu ise iş görenlerin daha çok örgütten elde ettikleri kazanımlarla yani dağıtımsal adalet ile ilgilendikleri gibi bir yaklaşımı beraberinde getirmektedir (Yürür, 2008).

Eşitlik ve göreceli yoksunluk teorilerinin ortak noktaları incelendiğinde; her iki teoride de adalet ya da adaletsizlik algılarının sosyal karşılaştırmalara dayandığı, çıktılarının ya da kazanımların sunulan katkılara bağlı olduğunun varsayıldığı görülmektedir. Eşitlik teorisinde karşılaştırmaların kişiler arasında, göreceli yoksunluk teorisinde ise karşılaştırmaların birey, grup ve gruplar arası düzlemde yapıldığı görülmektedir (Özkan, 2018).

Göreceli Yoksunluk Teorisi'nin Eşitlik Teorisi'nden ayrıldığı temel nokta; Eşitlik Teorisi'nde aynı düzeydeki çalışanlar arası karşılaştırma söz konusu iken, Göreceli Yoksunluk Teorisi'nde farklı sınıflar arasında karşılaştırma yapılması ön plandadır (İyigün, 2012). Crosby ve Gonzales-Intal(1984) göreceli yoksunluk ve eşitlik teorileri arasındaki görüşlerini aşağıdaki alıntıyla daha iyi açıklamaktadırlar: Bizim görüşümüz, göreceli yoksunluğun, eşitsizlik mağdurunun yaşadığı bir durum olduğu yönündedir(Karaçay, 2020).

Göreceli yoksunluk ve sosyal kimlik kuramı arasında da bazı benzerlikler ve farklılıklar söz konusudur. Sosyal kimlik “bireyin benlik algısının, bir sosyal gruba ya da gruplara üyeliğine ilişkin bilgisinden ve bu üyeliğe yüklediği değerden ve duygusal anlamlılıktan kaynaklanan parçasıdır (Tajfel, 1982). Teorinin temel önermelerinden biri, karşılaştırma öznesinin kim olduğu ile ilgilidir. Birey fikir ve yeteneklerini değerlendirirken, en fazla bilgiyi alabileceği, kesin ve net yargılamalara ulaşabileceği, kendisine benzeyen kişileri dikkate alır. Karşılaştırma öznesinin kim ya da ne olduğu göreceli yoksunluk teorisinin de odaklandığı boyutlardan biridir (Özkan, 2018). Göreceli yoksunluk ve sosyal karşılaştırma kavramları, kişinin kendini değerlendirmesi için diğer insanların kullanımına atıfta bulunur, bu da basit nesnel bilgi sağlamaktan ziyade bazı duygusal sonuçlara sahip olmakla sonuçlanır (Olson veHazlewood, 1986).

Göreceli yoksunluk ve sosyal karşılaştırma teorilerinin ayrıştığı noktalardan birini Olson, Herman, ve Zanna, (2014)şu şekilde açıklamıştır. Öncelikle fiziksel ve somut gerçeklik kullanılarak değerlendirilmenin yapıldığını iddia eden sosyal karşılaştırma teorisinin aksine göreceli yoksunluk teorisinin, bireyin kendi yetenek ve fikirlerini, fiziksel ve somut gerçekliği sosyal karşılaştırma teorisinin aksine çok fazla dikkate almamasıdır.

Göreceli yoksunluğun daha çok kişisel bir algı ve duygu durumunu ifade etmesi yoksunluğun kimde ve hangi düzeyde yaşandığını bu duygu durumunu yaşayanların bunun yoksunluk olduğunu sosyal karşılaştırma ve adaletsizlik algılaması ile bütünleştirerek analiz etmesi gerekmektedir. Sosyal karşılaştırma, göreceli yoksunluk hissini tanıması ve geliştirilmesinde kilit teorik mekanizmadır (Karaçay, 2020). Toplumsal yapının ürettiği eşitsizlikleri ve dezavantajları görememek ve bunu normal gibi algılamak yoksunluğun bilişsel ve duygusal olarak fark edilmemesini sağlayacaktır. Aynı zamanda göreceli yoksunluk bilinç, duygu ve algıları da içine alan sosyal karşılaştırmayı içeren öznel bir durumdur.

Crosby (1982) çalışan kadın ve erkeklerle cinsiyet, yüksek/düşük çalışma statüsü, çocuk sahibi olup olmama ve medeni durum değişkenlerini temel alarak yaptığı bir çalışmada, nesnel olarak kadınların erkeklere oranla daha dezavantajlı olmalarına karşın, yoksunluk algılamadıkları sonucuna varmıştır. Bireylerin kendi dezavantajlı durumlarına ilişkin sahip oldukları farkındalık düzeyleri göreceli yoksunluk algılarına ilişkin ilk basamağı oluşturmaktadır. Toplumla kaynaşamama, toplumsal ilişkilere girememe, marjinalleşme ya da toplumsal dışlanma süreçlerinin varlığı yoksunluğu işaret etmektedir (Reddy, 2004). Toplumların gelenek ve görenekleriyle meşrulaştırılmış ve doğallaştırılmış eşitsizlikler, dezavantajlar mağdur durumdaki kişi veya gruplar tarafından içselleştirilebilmektedir. Kadınlar, dini ve etnik azınlıklar, yoksullar, engelliler, göçmenler gibi gruplar mevcut durumlarına alternatif bir yapının farkında ya da arayışında olmayabilir ve bir yoksunluk hissetmeyebilirler. Dezavantajlı konumdaki bireyler, alternatif sistem ya da olanakların farkında olmayabilecekleri gibi böyle bir arayış içerisinde de bulunmayabilirler. Bu durumdaki bireyler, dezavantajlı olmalarına rağmen herhangi bir yoksunluk duygusuna sahip olmayabileceklerdir (Özdemir, Tekeş ve Özkan, 2019).Eğitim öğretimin merkezi olan okullarda okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik stillerinin öğretmenlerin göreceli yoksunluk hissine yol açtığı ve bunun öğretmenlerin mesleklerini yapmada olası etkilerinin araştırılması önemlidir.

2.3.3. Liderlik Stilleri, Örgütsel Sessizlik ve Göreceli Yoksunluk Etkileşimi

Eğitim örgütleri insan etkileşiminin yoğun olduğu ve iletişim temelleri üzerine kurulu bir yapıdır. Eğitim örgütlerinde yöneticilerin liderlik stilleri eğitimin geleceği ve başarısı üzerinde büyük önem taşımaktadır.

Lider, dürüstlük, cesaret, adalet, saygınlık, bilgi ve beceri, iletişim dili ve kişisel nitelikleriyle insanlar tarafından benimsenmelidir. Liderlerin amaçlarını gerçekleştirmede problemlere çözüm üretmede seçtiği davranış biçimi onların tarzlarını ortaya koymaktadır.

Liderlerin örgütlerinin başarısı için kaynak bulmak, değişimlere uyum sağlamak, problemlere çözüm üretmek, yeniliklere açık olmak gibi özellikleri taşıması çok önemlidir. Başarılı lider örgütte de başarıyı beraberinde getirmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerindeki yöneticilerin liderlik özellikleri öğretmenlerin sessizlik ve göreceli yoksunlukları üzerinde de belirleyici unsur olmaktadır. Eğitim örgütlerinde üstlerle açık açık konuşmak, problemlerle karşılaşıldığında iş birliği yapmak gerekmektedir. Öğretmenler açıkça konuşmanın kendileri ve sevdikleri için risk oluşturacağı ve hiçbir değişime neden olmayacağı inancına sahip olduklarında umutlarını kaybetmekte ve sessizleşmektedir. Öğretmenler, idari yardımcıları korku ve güvensizlikten kaynaklı objektif ifadelerden uzaklaşarak sessizleşeceklerdir. Bu durum eğitim örgütlerinin gelişmesinin önünde ciddi bir engel olacaktır. Toplumsal hayatın problemleri, aile ilişkileri ve iş hayatındaki karmaşık ilişkiler bireylerde stres ve sıkıntıları artırmaktadır. Bunun yanı sıra bireyler bu süreçte, kendilerini, ait oldukları grupları, öykündükleri diğer bireyler ve gruplarla kıyaslamakta ve kendilerinin hak etmediği yerlerde olduğu sonucuna vararak öfke, kızgınlık yaşamaktadırlar. Hem duygu hem de biliş boyutunda yaşadıkları bu göreceli yoksunluk bireylerde anksiyete ve depresyona sebep olmaktadır. Okul müdürlerinin etkileşim dilinin tüm öğretmenlerle aynı olmaması, bazılarına daha yakın, bazılarına ise uzak olması ve buna bağlı olarak iş bölümü, ödüllendirme, cezalandırma biçimlerinin kişilere göre değişmesi göreceli yoksunluk yaşanmasını artırabilmektedir. Bu duygu durumunu yaşayan öğretmenlerin bunları ifade etmektен çekinerek sessiz kalması yaşanan problemin ya da kişinin yaşadığını düşündüğü, hissettiği sorunların daha da artmasına yol açabilmektedir. Etkili iletişim dili, korkusuz ifade etme, problemlerini anlatabilme, birlikte sorunları çözme, güven, aidiyet, adil, eşit bir yapının ve mutluluğun olduğu eğitim örgütlerinin sağlanmasında liderlik stilleri temel unsur olmaktadır. Liderlik stillerinin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunluğun ilişkili bir yapı içinde olduğu birbirlerini belli oranlarda etkilediği öngörülmektedir.

3. YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının belirtilmesinin ardından verilerin analizi hakkında bilgiler sunulacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunlukları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ilişki tarama modeli uygulanmıştır. İlişkisel tarama modeli, karşılaştırma ve ilişki sorularından oluşan çalışmalar için uygun görülmektedir (Glinier, Morgan ve Leech, 2015).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini Mersin ili merkez ilçelerinde kamu ilkokulu ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Mersin ili merkez ilçelerinde, kamu ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden tabakalı ve küme örnekleme yöntemiyle, veri toplama anında, okulda bulunan tüm öğretmenler oluşturmaktadır.

Tabakalı örnekleme, evrenin birtakım bölümlere, boyutlara, düzeylere veya parçalara ayrılmasını ifade etmektedir. Bu çalışmada seçilen ilçeler, okul türleri ve okul çevresinin sosyoekonomik özellikleri bu bağlamda örneklemin kapsamına girmektedir. Küme örnekleme ise, katılımcı olma potansiyeline sahip kişi veya birimlerin bir araya gelerek oluşturdukları grupları ifade etmektedir (Glinier, Morgan ve Leech, 2015). Mersin ilinde toplamda 1261 eğitim kurumunda 28.081 öğretmen görev yapmaktadır (<http://mersin.meb.gov.tr/>). Çalışmanın evreninden tabakalı ve küme örnekleme yoluyla seçilen örnekleme, 173 erkek ve 336 kadın öğretmen olmak üzere toplam 525 öğretmenin ölçeği değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenine göre görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 336 kadın(%66), ve 173 erkek(%34) olmak üzere toplam 525 kişi oluşmuştur. Araştırmaya 228 ilkokul(%56,6) ve 221 ortaokulda (%43,4) görev yapan öğretmenler katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 40'ı (%7,9) 0-5 yıl, 75'i (%14,7) 6-10 yıl, 113'ü (%22,2) 11-15 yıl, 91'i (%17,9) 16-20 yıl, 190'ı (%37,3) 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu", "Liderlik Ölçeği", "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" ve "Öğretmenlerde Göreceli Yoksunluk Ölçeği" kullanılmıştır. Demografik özelliklerin belirtildiği kişisel bilgi formunda cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem hakkında bilgiler toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyet: Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ve göreceli yoksunluk düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stillerine dair görüşlerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşabileceği düşünülmektedir. Türk toplumunun ataerkil yapısı ve toplumda kadın kariyer engellerinin yüksek olması okullarda yönetici sayılarında erkekler lehine baskın bir fazlalığın olmasına neden olmuştur. Bu durumun araştırmada farklılık oluşturabileceği kanaati oluşmuştur. Yine ataerkil toplum yapısının bir sonucu olarak kadınlar güçsüz görülmüş buna bağlı olarak kadınlara karşı nazik davranma onları koruma ve kollama duygusunu referans alan egemen bir toplum kültürü oluşmuştur. Toplum tarafından kendisine biçilen rol ile örgüt içindeki rolünü özdeşleştiren ve kendisini erkek öğretmenlere göre daha farklı bir konumda gören kadın öğretmenlerin araştırmada farklılık oluşturması beklenmektedir. Bu nedenlerden dolayı cinsiyet değişkeni veri toplama ve analizi sürecinde dikkate alınmıştır.

Okul Türü: Eğitim sisteminde 2012 yılında yapılan köklü değişiklikle okullar, temel eğitim ve orta öğretim olmak üzere iki ana kademeye ayrılmışlardır. Temel eğitim kademesi kendi içerisinde tekrar isteğe bağlı okul öncesi kurumlar zorunlu 4 yıl ilköğretim ve 4 yıl ortaokul olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmış olup zorunlu eğitimin sekiz yılını kapsamaktadır. Orta öğretim kurumları ise 4 yıllık zorunlu eğitim sürecini kapsamaktadır. 4 yıl liseleri içine alan ortaöğretim kısmı olmak üzere üç ana yapıya ayrılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı her bir eğitim kademesinde farklı bir eğitim programı ve öğrenme süreci uygulamaktadır. Buna bağlı olarak kademelere göre öğrenci ve velilerde farklı beklentiler oluşmakta ve okul türlerine göre çalışma koşulları farklılık göstermektedir. Bu nedenle okul türünün okul müdürlerinin kullanacakları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunluk düzeyleri arasında farklılığın olabileceği değerlendirilmiş ve değişken olarak araştırmaya konulmuştur.

Mesleki Kıdem: Yöneticilerin karar verme sürecinde tecrübeyi öne sürerek daha çok kıdemi yüksek öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu bilinmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler, görüşlerini dile getirse bile okul yöneticilerinin bunları fazla dikkate almadığı görülebilmektedir. Benzer şekilde mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, eğitim örgütlerinde yaşadıkları ve tanıklık ettikleri olayların çeşitliliği genellikle hizmet süreleri ile doğru orantılıdır. Yine öğretmenlerin Psiko-Sosyal Gelişim Evreleri ve kariyer evrelerine bağlı olarak mesleki kıdemleri arttıkça beklenti ve düşüncelerinde değişimler meydana gelmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca istediklerini gerçekleştirme durumuna göre oluşturdukları değer ve inançlarının göreve yeni başlayan öğretmenlere göre farklı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle mesleki kıdemin, okul müdürlerinin kullanacakları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunluk düzeyleri arasında farklılığın olabileceği değerlendirilmiş ve değişken olarak araştırmaya konulmuştur.

3.3.2. Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği

Okul Müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik tarzlarının ölçülmesi için Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilen “Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği” 59 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. İlk 10 madde otokratik liderlik tarzını ölçerken sonraki 11-23. (13 madde) maddeler ise demokratik liderlik tarzını ölçmektedir. 24-34. maddeler serbest bırakıcı liderlik tarzını (11 madde), 35-49 dönüşümcü liderlik (15 madde) tarzını ve son olarak ta 50-59. maddeler etkileşimci liderlik (10 madde) tarzını ölçmektedir. Araştırmacılar ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa_y.87 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışmada ise okul yöneticilerinin en yaygın şekilde sergiledikleri düşünülen otokratik, demokratik ve dönüşümcü liderlik alt boyutları kullanılmıştır. Otokratik liderlik için güvenilirlik katsayısı.82, Demokratik liderlik için güvenilirlik katsayısı.92, dönüşümcü liderlik için güvenilirlik katsayısı.96, olarak bulunmuştur. Maddeler; “Her Zaman” (4.20-5.00), “Çoğunlukla” (3.40-4.19), “Ara Sıra” (2.60-3.39), “Nadiren” (1.80-2.59), “Hiç” (1.00-1.79), şeklinde beşli dereceleme ölçeği biçiminde düzenlenmiştir. Diğer ölçeklerde beşli derecelendirme şeklinde olduğu için aralıkları buradaki aralıklarla aynı şekilde düzenlenmiştir.

3.3.3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin ölçülmesi için Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” 18 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan izolasyon alt boyutu 3 madde ile, Yönetici alt boyutu 3 madde ile, sessizliğin kaynağı 5 madde ile, duygu alt boyutu 3 madde ile ve son olarak okul ortamı 4 madde ile ölçülmüştür. İzolasyon için güvenilirlik katsayısı.83, Yönetici için .79, Sessizliğin kaynağı için.80, duygu için .82 ve son olarak okul ortamı için güvenilirlik katsayısı. 74 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre, İzolasyon için güvenilirlik katsayısı.83, Yönetici için .77, Sessizliğin kaynağı için .69, duygu için .69, ve son olarak okul ortamı için güvenilirlik katsayısı .60, olarak bulunmuştur. Maddeler; “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Orta Düzeyde Katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Hiç Katılmıyorum (1)”, şeklinde beşli dereceleme ölçeği biçiminde düzenlenmiştir.

3.3.4. Göreceli Yoksunluk Ölçeği

Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarının ölçülmesi için Altınlı, Uzun ve İnandı (2021) tarafından geliştirilen “Göreceli Yoksunluk Ölçeği” 20 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan yönetimsel yoksunluk alt boyutu 11 madde ile kişisel yoksunluk alt boyutu 6 madde ile ve gelişimsel yoksunluk alt boyutu 3 madde ile ölçülmüştür. Yönetimsel yoksunluk için güvenilirlik katsayısı.72 kişisel yoksunluk için .73 son olarak gelişimsel yoksunluk güvenilirlik katsayısı .55 olarak bulunmuştur.

Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre yönetsel yoksunluk için güvenilirlik katsayısı .85, kişisel yoksunluk için .75, son olarak gelişimsel yoksunluk güvenilirlik katsayısı .68, olarak bulunmuştur. Maddeler; “Tamamen Katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “Katılmıyorum (2)” ve “Hiç Katılmıyorum (1)”, şeklinde beşli dereceleme ölçeği biçiminde düzenlenmiştir. Her üç ölçeğin güvenilirlik katsayılarına bakıldığında geçerli ve güvenilir olduğu bu çalışma içinde uygun olduğu anlaşılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin girişinde ve sonuçların değerlendirilmesinde SPSS 23 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin genel dağılımını ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımlarına bakılmıştır. Hazırlanmış olan formlar 525 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Eksik veri olmadığı için form üzerinden aşırı uç değerlendirmesi ve dağılım normallik incelemesi yapılmıştır. Aşırı uç değerlendirmesi sonucunda 16 veri normal dağılıma uymadığı için veri setinden çıkarılmış ve geriye kalan 509 veri üzerinden verilerin analizi ve hipotezlerin test edilmesi için betimleyici istatistiksel analizler, t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

İlköğretim okulu müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stillerinin, okul türüne ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için t testi kullanılmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stillerinin, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının, okul türüne ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için t testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin göreceli yoksunlukları, okul türüne ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için t testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin göreceli yoksunlukları, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için korelasyon analizi kullanılmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin göreceli yoksunlukları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için korelasyon analizi kullanılmıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini ve göreceli yoksunluklarını ne derece yordadığını ortaya koymak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillere Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stiline ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen öğretmen görüşleri problemine ilişkin görüşleri Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Stillere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Maddeler	N	\bar{x}	ss
Otokratik ($\bar{x}=3,06$)	1. Emir vererek sorun çözmeyi tercih eder.	509	2,88	1,16
	2. Karar alma yetkisine sahip tek kişidir.	509	3,25	1,07
	3. Güç kaynağı olarak cezayı kullanır.	509	1,99	1,09
	4. Yöneticim için önemli olan verimliliklerdir.	509	3,90	,915
	5. Kendisine bağımlı olunmasından zevk alır.	509	3,43	1,21
	6. Çalışanlar yöneticiye karşı güvensizdirler.	509	2,79	1,15
	7. Yetki devrine karşıdır.	509	2,89	1,17
	8. Yönetim tarzı ile çalışanların yaratıcılığını sınırlar.	509	2,61	1,19
	9. Çalışanları yakından takip eder.	509	3,71	,960
	10. Eleştirilmeyi sevmez.	509	3,17	1,18
Demokratik ($\bar{x}=3,52$)	11. Çalışanları karar alma sürecine katar	509	3,50	,934
	12. Çalışanlarla iş birliği yapar.	509	3,69	,888
	13. İletişim kanallarını açık tutar.	509	3,85	,893
	14. Çalışanların bilgi ve becerilerine önem verir.	509	3,84	,880
	15. Çalışanların niteliklerine uygun sorumluluk verir.	509	3,72	,865
	16. Çalışanlara yaratıcılıklarını ortaya çıkarma fırsatı verir.	509	3,63	,927
	17. Ast ile üst arasında sıcak ilişki kurar.	509	3,63	,992
	18. Çalışanların moralini yükseltecek bir çalışma ortamı oluşturur.	509	3,45	1,05
	19. Sorun çözen çalışanın gurur duymasını sağlar.	509	3,55	,963
	20. Bilgiyi okulun öğeleriyle paylaşır.	509	3,73	,907
Dönüşümcü	21. Kurum içerisinde çatışma çıkmasından korkmaz.	509	2,97	1,07
	22. Yetkiyi alt kademelere aktarır.	509	3,01	1,02
	23. Gücünü yetkisiyle birlikte astlarından alır.	509	3,21	1,06
	24. Çalışanların ona güvenmelerini sağlar.	509	3,47	1,02
	25. Çalışanların ona bağlılık duymasını sağlar.	509	3,42	1,01

(\bar{x} =3,41)	26. Çalışanları, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinin önemine inanır.	509	3,39	1,00
	27. İzleyenlerin değişimi gerçekleştirmelerini sağlar.	509	3,37	,906
	28. Farklı ve yeni bakış açılarıyla problemlere çözüm bulabilir.	509	3,41	1,03
	29. Örgütsel vizyon oluşturma yeteneği, çalışanlar tarafından kabul edilir	509	3,36	1,02
	30. Çalışanın desteğini sağlayabilmek için çalışanı güdüleme yollarını bilir.	509	3,35	1,05
	31. Düşünce ve eylemleriyle çalışanları yönlendirir.	509	3,43	1,00
	32. Büyük beklentiye sahiptir.	509	3,74	,915
	33. Astları ile bireysel olarak ilgilenerek onlara danışmanlık yapar.	509	3,26	1,07
	34. Okulumuzu yeniden yapılandırmak için çaba harcar.	509	3,68	1,03
	35. Değişimi gerçekleştirecek kişiler için öğrenme fırsatları sağlar.	509	3,53	1,01
	36. Okulda adil bir güç paylaşımı sağlar.	509	3,33	1,11
	37. Bürokratik engellerden kurtuluşu gerçekleştirir.	509	3,10	1,10
	38. Her türlü değişime duyarlı, esnek kararlar alır.	509	3,32	1,12

Okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik stilleri üç alt boyutta ele alınmış ve toplamda 38 soru ile ölçülmüştür. Tablo 4.1.'de kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stillerinin genel ağırlıklı aritmetik ortalamaları incelendiğinde; okul müdürlerinin otokratik liderlik stilini "nadiren" kullanırken (\bar{x} =3,06), demokratik liderlik stilini ise (\bar{x} =3,52) "çoğunlukla" kullandıkları dönüşümcü liderlik stilini (\bar{x} =3,41), genellikle kullandıkları görülmüştür.

Ayrıca otokratik liderlik davranışını ölçen maddeler içerisinde "Yönetim için önemli olan verimlilik." (\bar{x} =3.90) maddesi çoğunlukla gerçekleşen bir durumken "Güç kaynağı olarak cezayı kullanır." maddesi en az gerçekleşen durum olarak görülmektedir (\bar{x} =1.90). Demokratik liderlik davranışını ölçen maddeler içerisinde "İletişim kanallarını açık tutar." (\bar{x} =3.85), maddesi en çok gerçekleşen durum olarak görülmektedir. "Kurum içerisinde çatışma çıkmasından korkmaması," (\bar{x} =2.97), maddesi en az gerçekleşen durum olarak ortaya çıkmaktadır. Dönüşümcü liderlik davranışını ölçen maddeler içerisinde "Büyük beklentiye sahiptir." çoğunlukla gerçekleşen durum iken (\bar{x} =3,74), "Bürokratik engellerden kurtuluşu gerçekleştirir." maddesi en az gerçekleşen durum olarak (\bar{x} =3,10) görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet, Okul Türü, Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Stillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ikinci alt amacı olan "Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri cinsiyete, okul türüne ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik bulgular tablo 4.2.1,4.2.2 ve 4.2.3'te verilmiştir.

Tablo 4.2.1.

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Stilllerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Otokratik Liderlik	Kadın	336	3.02	.69	507	-1.64	.100
	Erkek	173	3.13	.69			
Demokratik Liderlik	Kadın	336	3.55	.68	507	1,14	.162
	Erkek	173	3.46	.70			
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	336	3.46	.78	507	1,98	.048*
	Erkek	173	3.31	.84			

* $p < .05$

Tablo 4.2.1'e göre otokratik ve demokratik liderlik türünde cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ($P > 0.05$). Dönüşümcü liderlik türü için de cinsiyete göre çok küçükte olsa anlamlı bir fark vardır ($P < 0.05$). Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla dönüşümcü liderlik gösterdiğini ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin puanlarının ortalaması otokratik liderlik stili boyutunda ($\bar{x}=3.02$), demokratik liderlik stili boyutunda ($\bar{x}=3.55$), dönüşümcü liderlik stili boyutunda görüşleri ($\bar{x}=3.46$)'dır. Erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin puanlarının ortalaması okul müdürlerinin otokratik liderlik stili boyutunda ($\bar{x}=3.13$), demokratik liderlik stili boyutunda ($\bar{x}=3.46$), dönüşümcü liderlik stili boyutunda görüşleri ($\bar{x}=3.31$)'dir.

Tablo 4.2.2'de öğretmenlerin okul türü değişkenine göre; okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerine ait t testi sonuçları verilmiştir. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin otokratik ve dönüşümcü liderlik davranışlarında öğretmenlerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p < 0.05$). Demokratik liderlik davranışlarında öğretmenlerin okul türü değişkenine göre anlamlı fark yoktur. Otokratik liderlikte ortaokul öğretmenleri, ilkökul öğretmenlerinden okul müdürlerini daha fazla otokratik değerlendirmiş, dönüşümcü liderlikte ilkökul öğretmenleri ortaokul öğretmenlerinden okul müdürlerini daha fazla dönüşümcü lider olarak değerlendirmiştir.

Tablo 4.2.2.

Okul Türü Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Stilllerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Otokratik Liderlik	İlkokul	288	2.97	.70	507	-3.28	.001**
	Ortaokul	211	3.18	.66			
Demokratik Liderlik	İlkokul	288	3.58	.68	507	2.11	.035
	Ortaokul	221	3.45	.69			
Dönüşümcü Liderlik	İlkokul	288	3.49	.77	507	2.49	.013*
	Ortaokul	221	3.31	.83			

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 4.2.2'ye göre otokratik liderlik davranışları boyutunda ilköğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=2,97$), ortaokul öğretmenlerinin puan ortalaması ise ($\bar{x}=3,18$)'dir. Demokratik liderlik davranışları boyutunda ilköğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,58$), ortaokul öğretmenlerinin puan ortalaması ise ($\bar{x}=3,45$)'tir. Dönüşümcü liderlik davranışları boyutunda ilköğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=3,49$), ortaokul öğretmenlerinin puan ortalaması ise ($\bar{x}=3,31$)'dir.

Tablo 4.2.3'te öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik stiline ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin göstermiş oldukları otokratik, ($F_{(4-501)}=.684$; $p > .05$), demokratik ($F_{(4-501)}=.455$; $p > .05$) ve dönüşümcü ($F_{(4-501)}=.190$; $p > .05$) liderlik stillerinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır

Tablo 4.2.3.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Göstermiş Oldukları Liderlik Davranışlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	MeslekiKıdem.	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Otokratik Liderlik	0-5 yıl	40	3.14	.64	4-501	.570	.684	
	6-10 yıl	74	3.03	.60				
	11-15 yıl	111	3.13	.67				
	16-20 yıl	91	3.03	.75				
	21 yıl üstü	190	3.06	.69				
Demokratik Liderlik	0-5 yıl	40	3.38	.76	4-501	.914	.455	
	6-10 yıl	74	3.53	.60				
	11-15 yıl	111	3.49	.69				
	16-20 yıl	91	3.50	.71				
	21 yıl üstü	190	3.58	.68				
Dönüşümcü Liderlik	0-5 yıl	40	3.20	.88	4-501	1.538	.190	
	6-10 yıl	74	3.38	.77				
	11-15 yıl	111	3.34	.82				
	16-20 yıl	91	3.41	.75				
	21 yıl üstü	190	3.50	.80				

$p < .05$

Tablo 4.2.3'te otokratik liderlik davranışları boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.14$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.03$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.13$), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.03$), 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.06$)'dır. Öğretmenler mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerini tüm değişken gruplarında "çoğunlukla" otokratik lider olarak görmektedir. Okul müdürlerini en az otokratik lider olarak görenler 6-10 ve 16-20 mesleki kıdeme sahip öğretmenler iken ($\bar{x}=3.03$); en fazla otokratik lider olarak görenler ise 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir ($\bar{x}=3.14$).

Demokratik liderlik davranışları boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.38$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.53$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.49$), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.50$), 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.58$)'dır. Öğretmenler mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerini tüm değişken gruplarında "çoğunlukla" demokratik lider olarak görmektedir. Okul müdürlerini en az demokratik lider olarak görenler 0-5 mesleki kıdeme sahip öğretmenler iken ($\bar{x}=3.38$), en fazla demokratik lider olarak görenler ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir ($\bar{x}=3.58$).

Dönüşümcü liderlik davranışları boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.20$), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.38$), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.34$), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.41$), 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=3.50$)'dır. Öğretmenler mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerini tüm değişken gruplarında "çoğunlukla" dönüşümcü lider olarak görmektedir. Okul müdürlerini en az dönüşümcü lider olarak görenler 0-5 mesleki kıdeme sahip öğretmenler iken ($\bar{x}=3.38$), en fazla dönüşümcü lider olarak görenler ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir ($\bar{x}=3.50$).

4.3. Öğretmenlerin, Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik "Öğretmenlerin, örgütsel sessizliklerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" problemine ilişkin görüşleri Tablo 4.3.1'de verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile örgütsel sessizliği ölçen soruların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri beş alt boyutta ele alınmış ve toplamda 18 soru ile ölçülmüştür. Tablo 4.3.1'de öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyutlarının genel ağırlıklı aritmetik ortalamaları incelendiğinde; Okul Ortamı ($\bar{x}=3.56$), Duygu ($\bar{x}=3.88$), Sessizliğin kaynağı ($\bar{x}=3.31$), Yönetici ($\bar{x}=3.90$), İzolasyon ($\bar{x}=3.59$) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenler; örgütsel sessizliğin yönetici alt boyutunu daha güçlü bulmakta, sessizliğin kaynağı alt boyutunu ise daha zayıf bulmaktadırlar.

Tablo 4.3.1.

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ortalama	Boyutlar	Maddeler	N	\bar{x}	ss
(3.61)	Okul Ortamı ($\bar{x}=3.56$)	1. Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.	509	3.72	.99
		2. Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.	509	3.46	.99
		3. Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.	509	4.24	.79
		4. Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.	509	2.81	1.05
	Duygu ($\bar{x}=3.88$)	5. Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.	509	3.57	1.04
		6. Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.	509	3.76	.98
		7. Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.	509	4.32	.71

	8. Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.	509	2.97	1.00
	9. Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.	509	3.44	1.08
Sessizlik kaynak ($\bar{x}=3.31$)	10. Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.	509	2.96	.94
	11. Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.	509	3.82	.98
	12. Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.	509	3.37	1.05
	13. Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.	509	4.07	.90
Yönetici ($\bar{x}=3.90$)	14. Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.	509	3.65	1.02
	15. Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.	509	3.98	.94
	16. Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.	509	3.58	.99
İzolasyon ($\bar{x}=3.59$)	17. Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.	509	3.49	1.05
	18. Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.	509	3.68	.98

Örgütsel sessizlik ölçeğın “okul ortamı” alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin “Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler ($\bar{x}=4.24$).” en az katıldıkları maddenin ise “Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler ($\bar{x}=2.81$).” olduğu görülmüştür.

Örgütsel sessizlik ölçeğın “duygu” alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin “Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliğı endişe ve stresi tetikler($\bar{x}=4.32$).” en az katıldıkları maddenin ise “Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler ($\bar{x}=3.57$).” olduğu görülmüştür.

Örgütsel sessizlik ölçeğın “sessizliğın kaynağı” alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin “Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır($\bar{x}=3.82$).” en az katıldıkları maddenin ise “Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller ($\bar{x}=2.96$).” olduğu görülmüştür.

Örgütsel sessizlik ölçeğin “yönetici” alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin “Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır ($\bar{x}=4.07$),” en az katıldıkları maddenin ise “Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller($\bar{x}=3.95$),” olduğu görülmüştür.

Örgütsel sessizlik ölçeğin “izolasyon” alt boyutuna ilişkin ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin “Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler ($\bar{x}=3.68$),” en az katıldıkları maddenin ise “Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.($\bar{x}=3.49$),” olduğu görülmüştür.

4.3.2 Öğretmenlerin Cinsiyet, Çalıştığı Okul Türü ve Mesleki Kıdemi Değişkenlerine Göre Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın dördüncü alt amacı olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri cinsiyete, okul türüne ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular tablo 4.3.2.1,4.3.2.2 ve 4.3.2.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.2.1.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel sessizleşmelerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul ortamı	Kadın	336	3.53	.64	507	-1.372	.171
	Erkek	173	3.61	.64			
Duygu	Kadın	336	3.84	.73	507	-1.650	.099
	Erkek	173	3.96	.71			
Sessizlik kaynağı	Kadın	336	3.31	.65	507	.017	.987
	Erkek	173	3.31	.72			
Yönetici	Kadın	336	3.91	.79	507	.147	.883
	Erkek	173	3.89	.80			
İzolasyon	Kadın	336	3.56	.89	507	-1.037	.300
	Erkek	173	3.64	.83			

$p < .05$

Tablo 4.3.2.1de belirtilen cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde; sessizlik ölçeğinin alt boyutlarında ve genelinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur($p > 0.05$).Kadınların ve erkeklerin aldığı puanlar birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Kadın öğretmenlerde okul ortamı alt boyutu ($\bar{x}=3.53$), duygu alt boyutu ($\bar{x}=3.84$), sessizliğin kaynağı alt boyutu ($\bar{x}=3.31$) yönetici alt boyutu($\bar{x}=3.91$) ve izolasyon alt boyutu ($\bar{x}=3.56$) ortalamaya sahiptir.

Erkek öğretmenlerde ise okul ortamı alt boyutu ($\bar{x}=3.61$), duygu alt boyutu ($\bar{x}=3.96$), sessizliğin kaynağı alt boyutu ($\bar{x}=3.31$) yönetici alt boyutu ($\bar{x}=3.89$) ve izolasyon alt boyutu ($\bar{x}=3.64$) ortalamaya sahiptir.

Tablo 4.3.2.2.

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul ortamı	İlkokul	288	3.52	.64	507	-1.600	.110
	Ortaokul	221	3.61	.64			
Duygu	İlkokul	288	3.84	.73	507	-1.462	.144
	Ortaokul	221	3.94	.72			
Sessizlik kaynağı	İlkokul	288	3.29	.67	507	-.829	.407
	Ortaokul	221	3.34	.68			
Yönetici	ilkokul	288	3.83	.84	507	-2.478	.014*
	Ortaokul	221	4.00	.70			
İzolasyon	İlkokul	288	3.57	.88	507	-.474	.636
	Ortaokul	221	3.65	.86			

* $p < 0.05$

Tablo 4.3.2.2’de öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin olduğu sonuçlar verilmiştir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında yönetici alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark yoktur. Alt boyutlar incelendiğinde; okul ortamı alt boyutu en düşük ilkokul öğretmenlerinde ortaya çıkarken ($\bar{x}=3.52$) en yüksek ortaokul öğretmenlerinde ortaya çıkmaktadır ($\bar{x}=3.61$). Duygu alt boyutu verileri incelendiğinde en düşük ilkokul öğretmenlerinde ortaya çıkarken ($\bar{x}=3.84$), en yüksek ortaokul öğretmenlerinde ortaya çıkmaktadır ($\bar{x}=3.94$). Sessizliğin kaynağı alt boyutu verileri incelendiğinde ise en düşük ilkokul öğretmenlerinde ortaya çıkarken ($\bar{x}=3.29$), en yüksek ortaokul öğretmenlerinde ortaya çıkmaktadır ($\bar{x}=3.34$). Yönetici alt boyutu ise en fazla ortaokulda ($\bar{x}=4.00$), en düşük ilkokulda görülmektedir ($\bar{x}=3.83$). Ortaokul öğretmenleri sessizliğin yöneticiden kaynaklı alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinden daha fazla sessizlik yaşadıklarını değerlendirmişlerdir. İzolasyon alt boyutlarında öğretmenlerinin en düşük ilkokulda ($\bar{x}=3.57$), en fazla ortaokulda ($\bar{x}=3.65$), olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.2.3

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel sessizliğe ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Okul ortamı	0-5 yıl	40	3.53	.62	4-501	.380	.823	
	6-10 yıl	74	3.53	.57				
	11-15 yıl	111	3.61	.64				
	16-20 yıl	91	3.59	.68				
	21 yıl üstü	190	3.53	.65				
Duygu	0-5 yıl	40	3.85	.77	4-501	1.125	.344	
	6-10 yıl	74	3.92	.67				
	11-15 yıl	111	3.99	.73				
	16-20 yıl	91	3.78	.78				
	21 yıl üstü	190	3.86	.70				
Sessizliğin kaynağı	0-5 yıl	40	3.43	.62	4-501	1.019	.397	
	6-10 yıl	74	3.34	.60				
	11-15 yıl	111	3.36	.73				
	16-20 yıl	91	3.21	.70				
	21 yıl üstü	190	3.30	.67				
Yönetici	0-5 yıl	40	4.00	1.03	4-501	.438	.781	
	6-10 yıl	74	3.95	.72				
	11-15 yıl	111	3.92	.79				
	16-20 yıl	91	3.83	.79				
	21 yıl üstü	190	3.88	.79				
İzolasyon	0-5 yıl	40	3.59	.90	4-501	.072	.991	
	6-10 yıl	74	3.59	.79				
	11-15 yıl	111	3.57	.90				
	16-20 yıl	91	3.56	.90				
	21 yıl üstü	190	3.61	.87				

$p < .05$

Tablo 4.3.2.3'te öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin veriler sunulmuştur. Kıdem açısından sessizliğin tüm alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farkı yoktur ($p > 0.05$).

Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin okul ortamı alt boyutu verileri incelendiğinde en yüksek 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{x}=3,61$) en düşük ise 0-5 yıl 6-10yıl ve 21yıl üstü mesleki kıdeme sahip ($\bar{x}=3,53$) öğretmenlerde aynı düzeyde ortaya çıkmıştır. Duygu alt boyutunda ise en yüksek 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{x}=3,99$) en düşük 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür ($\bar{x}=3,78$). Sessizliğin kaynağı alt boyutu en yüksek 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ortaya çıkarken ($\bar{x}=3,43$), en düşük 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ortaya çıkmıştır ($\bar{x}=3,21$). Yönetici alt boyutuna dair verileri incelendiğinde; en yüksek sessizlik 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{x}=4,00$), en düşük sessizlik ise yabancılaşma alt boyutunda 21 yıl üstü üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir ($\bar{x}=3,61$). İzolasyon alt boyutunda en yüksek 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3,61$) en düşük 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{x}=3,56$) görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin, Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik “Öğretmenlerin, göreceli yoksunluklarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” problemine ilişkin görüşleri Tablo 4.4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.4.1.

Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ortalama	Boyutlar	Maddeler	N	\bar{x}	ss
($\bar{x}=3,36$)	Yönetimsel yoksunluk ($\bar{x}=2,97$)	1. Okul müdürü takdir edici tavırlarıyla okulda önemli biri olduğumu hissettirir.	509	2.18	.85
		2. Haftalık ders programları hazırlarken okul müdürü bazı öğretmenlere ayrıcalık tanır.	509	3.29	1.06
		3. Okul müdürüyle çatışma yaşadığımda açığının aranacağı hissine kapılırım.	509	3.68	1.02
		4. Çalışma saatlerimde ihtiyaç duyduğumda okul müdürü bana esneklik göstermez.	509	2.74	.95
		5. Müdürümüz başarılı sınıfları kendine yakın öğretmenlere vermektedir.	509	3.08	1.03
		6. Okulumuzda idari pozisyonlarda yönetime yakın gruptan kişiler vardır.	509	3.58	1.09
		7. Okulumuzda ortak alınan kararlarda müdüre yakın fikirler kabul görür.	509	3.35	1.04
		8. Sınıfım için alınan kararlarda benim fikrim alınır.	509	2.20	.80
		9. Problemler sınıfı diğer öğretmenlere kıyasla daha çok bana verilmektedir.	509	2.68	.89
		10. Müdüre yakın öğretmenler hak etmedikleri halde itibar görür.	509	3.32	1.06
		11. Müdürüm okul için yaptığım çalışmalarını görmezden gelir.	509	2.64	.88
	Kişisel yoksunluk	12. Okul müdürünün çalışmalarımı ilgili olumsuz eleştirisi beni mutsuz eder.	509	3.73	.89

(\bar{x} =3.61)	13. Okul müdürümün nöbet günlerimi ders programıma uygun yapmaması beni kızdırır.	509	3.43	1.05
	14. Okulumdaki öğrenci başarılarında müdüre yakın öğretmenlerin ön plana çıkarılması beni kızdırır.	509	3.56	1.01
	15. Çalışmalarımın okul müdürü tarafında sürekli diğer öğretmenlerle kıyaslanması beni mutsuz eder.	509	3.80	.95
	16. Aynı okulda çalıştığım arkadaşlarımla rekabet etmek bende gerginlik yaratır.	509	3.64	1.05
	17. Okul müdürünün bana karşı haksız davranışları bende okuldan ayrılma isteği uyandırır.	509	3.50	1.06
	18. Kendimi sürekli yenileme ihtiyacı duyarım.	509	4.23	.73
Gelişimsel yoksunluk (\bar{x} =4.27)	19. Başarılı sonuçlar almak yeni öğretim yöntemleri geliştirmemi sağlar.	509	4.29	.70
	20. Öğretmenlik becerisine güvendiğim kimselerle iş birliği yaparım.	509	4.27	.73

Öğretmenlerin göreceli yoksunluk ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile göreceli yoksunluğu ölçen soruların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir. Öğretmenlerin göreceli yoksunlukları üç alt boyutta ele alınmış ve toplamda 20 soru ile ölçülmüştür. Tablo 4.4.1. 'de öğretmenlerin göreceli yoksunluk alt boyutlarının genel ağırlıklı aritmetik ortalamaları incelendiğinde; “Yönetimsel Yoksunluk(\bar{x} =2.97)”, “Kişisel Yoksunluk (\bar{x} =3.61)”, “Gelişimsel Yoksunluk(\bar{x} =4,27)” olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenler; göreceli yoksunluğun gelişimsel yoksunluk alt boyutunu daha güçlü bulmakta, yönetimsel yoksunluk alt boyutunu ise daha zayıf bulmaktadırlar.

Göreceli yoksunluk ölçeğin “ yönetimsel yoksunluk” alt boyutunun aritmetik ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin “Okul müdürüyle çatışma yaşadığımda açığının aranacağı hissine kapılırim(\bar{x} =3.68)” en az katıldıkları maddenin ise “Okul müdürü takdir edici tavırlarıyla okulda önemli biri olduğumu hissettirir(\bar{x} =2.18)” olduğu görülmüştür.

Göreceli yoksunluk ölçeğin “kişisel yoksunluk” alt boyutunun aritmetik ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin “Çalışmalarımın okul müdürü tarafında sürekli diğer öğretmenlerle kıyaslanması beni mutsuz eder(\bar{x} =3.80)” en az katıldıkları maddenin ise “Okul müdürümün nöbet günlerimi ders programıma uygun yapmaması beni kızdırır (\bar{x} =3.43)” olduğu görülmüştür.

Göreceli yoksunluk ölçeğin “gelişimsel yoksunluk” alt boyutunun aritmetik ortalaması incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katıldıkları maddenin “Başarılı sonuçlar almak yeni öğretim yöntemleri geliştirmemi sağlar (\bar{x} =4.29)” en az katıldıkları maddenin ise “Kendimi sürekli yenileme ihtiyacı duyarım (\bar{x} =4.23)” olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4.2.Öğretmenlerin Cinsiyet, Çalıştığı Okul Türü ve Mesleki Kıdemi Değişkenlerine Göre Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın altıncı alt amacı olan “Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin göreceli yoksunlukları cinsiyete, okul türüne ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular verilmiştir. Tablo 4.4.2. ,4.4.3 ve 4.4.4’te verilmiştir.

Tablo.4.4.2.
Cinsiyet Değişkenine Göre öğretmenlerin Göstermiş Oldukları göreceli yoksunluğa İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yönetimsel yoksunluk	Kadın	334	2.93	.62	502	-2.24	.025*
	Erkek	170	3.06	.60			
Kişisel yoksunluk	Kadın	336	3.66	.65	507	2.34	.019*
	Erkek	173	3.51	.69			
Gelişimsel yoksunluk	Kadın	336	4.30	.54	507	2.07	.039*
	Erkek	173	4.19	.58			

* $p < .05$

Tablo4.4,2’deki bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin göreceli yoksunluklarının yönetimsel yoksunluk ($t = -2.24$; $p < .05$), kişisel yoksunluk ($t = 2.34$; $p < .05$) ve gelişimsel yoksunluk ($t = -2.07$; $p < .05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Yönetimsel yoksunluk alt boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 2.93$) erkek öğretmenlerin görüşleri ise ($\bar{x} = 3.06$)’dır. Kişisel yoksunluk alt boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 3.66$) erkek öğretmenlerin görüşleri ise ($\bar{x} = 3.51$)’dir. Gelişimsel yoksunluk alt boyutunda kadın öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 4.30$) erkek öğretmenlerin görüşleri ise ($\bar{x} = 4.19$)’dur. Göreceli yoksunluğun yönetimsel ve kişisel alt boyutlarında erkek öğretmenler, kişisel yoksunluk alt boyutunda ise kadın öğretmenler daha fazla göreceli yoksunluk yaşadıklarını düşünmektedirler.

Tablo 4.4.3.

Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Göstermiş Oldukları Göreceli Yoksunluğa İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Yönetimsel yoksunluk	İlkokul	287	2.92	.70	502	-2.357	.019*
	Ortaokul	217	3.05	.66			
Kişisel yoksunluk	İlkokul	288	3.60	.68	507	-.436	.663
	Ortaokul	221	3.62	.69			
Gelişimsel yoksunluk	İlkokul	288	4.28	.77	507	.755	.451
	Ortaokul	221	4.24	.83			

* $p < .05$

Tablo4.4,2'deki bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin göreceli yoksunluklarının yönetimsel yoksunluk ($t = -2.35$; $p < .05$), alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kişisel yoksunluk ($t = -.436$; $p > .05$) ve gelişimsel yoksunluk ($t = .755$; $p > .05$) alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Yönetimsel yoksunluk alt boyutunda ilkokul öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 2.92$), ortaokul öğretmenlerin görüşleri ise ($\bar{x} = 3.05$)'dir. Kişisel yoksunluk alt boyutunda ilkokul öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 3.60$), ortaokul öğretmenlerin görüşleri ise ($\bar{x} = 3.62$)'dir. Gelişimsel yoksunluk alt boyutunda ilkokul öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 4.28$), ortaokul öğretmenlerin görüşleri ise ($\bar{x} = 4.24$)'tür. Göreceli yoksunluğun yönetimsel alt boyutunda ortaokul öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerine göre daha fazla göreceli yoksunluk yaşadıklarını düşünmektedirler.

Tablo 4.4.4.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre öğretmenlerin Göstermiş Oldukları Göreceli Yoksunluğa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Yönetimsel yoksunluk	0-5 yıl	40	3.05	.63		.605	.660	
	6-10 yıl	73	2.89	.61				
	11-15 yıl	108	2.99	.65				
	16-20 yıl	90	2.94	.62				
	21 yıl üstü	190	3.00	.60				
Kişisel yoksunluk	0-5 yıl	40	3.65	.69	4-501	1.29	.272	
	6-10 yıl	74	3.60	.66				
	11-15 yıl	111	3.64	.70				
	16-20 yıl	91	3.47	.69				
	21 yıl üstü	190	3.65	.62				
Gelişimsel yoksunluk	0-5 yıl	40	4.32	.65		1.21	.305	
	6-10 yıl	74	4.36	.49				
	11-15 yıl	111	4.28	.55				
	16-20 yıl	91	4.17	.64				
	21 yıl üstü	190	4.26	.53				

$p < .05$

Tablo 4.4.4.'de mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin göstermiş oldukları göreceli yoksunluğun tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, yönetimsel ($F_{(4-501)} = .605$; $p > .05$), kişisel ($F_{(4-501)} = 1.29$; $p > .05$) ve gelişimsel ($F_{(4-501)} = 1.21$; $p > .05$) yoksunluklarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Yönetimsel yoksunluk alt boyutunda 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 3.05$), 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 2.89$), 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 2.99$), 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 2.94$), 21 yıl ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 3.00$)'dır. Öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel yoksunluk alt boyutunu en yüksek 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{x} = 3.05$), en düşük, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{x} = 2.89$) öğretmenlerde ortaya çıkmıştır. Okul kıdem değişkenine göre yönetimsel yoksunluğu en fazla 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler yaşamaktadır.

Kişisel yoksunluk alt boyutunda 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 3.65$), 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 3.60$) 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 3.64$), 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 3.47$), 21 yıl ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x} = 3.65$)'tir.

Öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutunu en yüksek 0-5 yıl ve 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip ($\bar{x}=3.65$), en düşük 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{x}=3.47$) öğretmenlerde ortaya çıkmıştır. Okul kıdem değişkenine göre kişisel yoksunluğu en fazla 0-5 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler yaşamaktadır.

Gelişimsel yoksunluk alt boyutunda 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=4.32$), 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=4.36$), 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=4.28$), 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=4.17$), 21 yıl ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ($\bar{x}=4.26$)'dır. Öğretmenlerin göreceli yoksunluğun gelişimsel yoksunluk alt boyutunu en yüksek 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{x}=4.36$), en düşük 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip ($\bar{x}=4.17$) öğretmenlerde ortaya çıkmıştır. Okul kıdem değişkenine göre gelişimsel yoksunluğu en fazla 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler yaşamaktadır.

4.5.Okul Müdürlerinin Kullanmış Oldukları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikleri ve Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmada “Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ve “Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen yedinci ve sekizinci alt amaca yönelik sonuçlar Tablo.4.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1’de, okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği ve göreceli yoksunlukları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Sonuçlara göre okul müdürlerinin otokratik liderlik stili ile örgütsel sessizliğin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Otokratik liderlik ile örgütsel sessizlik alt boyutlarından okul ortamı ($r=.535^{**}$) duygu($r=.447^{**}$) sessizliğin kaynağı ($r=.483^{**}$) ve izolasyon ($r=.421^{**}$) arasında pozitif yönde anlamlı orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Sessizliğin alt boyutlarından yönetici ($r=.360^{**}$) ile otokratik liderlik arasında pozitif yönde anlamlı zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri tüm alt boyutlarda artmaktadır. En fazla artış okul ortamı boyutunda ortaya çıkmıştır.

Tablo4.5.1

Okul Müdürlerinin Örgütsel sessizlikleri ile Öğretmenlerin Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	X	ss
Otokratik	1											3,06	,69
Demokratik	-,567**	1										3,52	,69
Dönüşümcü	-,513**	,860**	1									3,41	,80
Okul ortamı	,535**	-,418**	-,412**	1								3,56	,64
Duygu	,447**	-,332**	-,328**	,629**	1							3,88	,72
Sessizliğin kaynağı	,483**	-,318**	-,293**	,542**	,522**	1						3,31	,67
Yönetici	,360**	-,195**	-,211**	,435**	,458**	,555**	1					3,90	,79
İzolasyon	,421**	-,230**	-,245**	,551**	,609**	,571**	,522**	1				3,59	,87
Yönetimsel Yoksunluk	,602**	-,556**	-,535**	,493**	,420**	,481**	,290**	,420**	1			2,97	,62
Kişisel Yoksunluk	,396**	-,245**	-,240**	,299**	,317**	,400**	,398**	,403**	,522**	1		3,61	,66
Gelişimsel Yoksunluk	,051	,071	,035	,140	,256**	,195**	,336**	,242**	,053	264**	1	4,27	,56

**p<.01

Okul müdürlerini göstermiş olduğu demokratik liderlik stili ile örgütsel sessizlik alt boyutlarından okul ortamı ($r=-.418^{**}$) arasında negatif yönde anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. İzolasyon($r=-.230^{**}$),duygu($r=-.332^{**}$), sessizliğin kaynağı ($r=-.318^{**}$)arasında negatif yönde anlamlı zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Demokratik liderlik stili ile yönetici($r=-.195^{**}$) arasında negatif yönde anlamlı çok zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri tüm alt boyutlarda azalmaktadır.

Okul Müdürlerini göstermiş olduğu dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel sessizlik alt boyutlarından okul ortamı ($r=-.412^{**}$)arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Duygu($r=-.328^{**}$), sessizliğin kaynağı ($r=-.293^{**}$), yönetici($r=-.211^{**}$)ve izolasyon alt boyutları ile($r=-.245^{**}$) dönüşümcü liderlik arasında negatif yönde anlamlı zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri düşmektedir.

Otokratik liderlik ile göreceli yoksunluk alt boyutlarından yönetimsel yoksunluk($r=.602^{**}$) arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Otokratik liderlik stili ile kişisel yoksunluk($r=.396^{**}$)arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin göreceli yoksunlukları yönetimsel ve kişisel alt boyutlarda artmaktadır. En fazla artış yönetimsel yoksunlukta ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları ile gelişimsel yoksunluk ($r=.051$)alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p<.01$).

Demokratik liderlik ile göreceli yoksunluk alt boyutlarından yönetimsel yoksunluk($r=-.556^{**}$) arasında ise negatif yönde anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Demokratik liderlik ile kişisel yoksunluk ($r=-.245^{**}$) arasında negatif yönde anlamlı zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin göreceli yoksunlukları yönetimsel ve kişisel alt boyutlarda azalmaktadır. En fazla azalma yönetimsel yoksunlukta ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları ile gelişimsel yoksunluk ($r=.071$) alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p<.01$).

Dönüşümcü liderlik ile göreceli yoksunluk alt boyutlarından yönetimsel yoksunluk($r=-.535^{**}$) arasında ise negatif yönde anlamlı orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik ile kişisel yoksunluk ($r=-.240^{**}$) arasında negatif yönde anlamlı zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin göreceli yoksunlukları yönetimsel ve kişisel alt boyutlarda azalmaktadır. En fazla azalma yönetimsel yoksunlukta ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile gelişimsel yoksunluk ($r=.035$) alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p<.01$).

4.6. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Göreceli Yoksunluklarını Yordama Düzeyi

Araştırmada “Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri, öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini ve göreceli yoksunluklarını ne derece yordamaktadır?” şeklinde ifade edilen dokuzuncu alt amaca yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.6.1 de yer almaktadır.

Tablo.4.6.1.
Okul Müdürlerinin Kullandıkları Otokratik liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel sessizliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Örgütsel sessizlik	Okul Ortamı	Duygu	Sessizliğin Kaynağı	Yönetici	İzolasyon
Değişken	B SH T β	B SH T β	B SH T β	B SH T β	B SH T β
Sabit	2,033 ,110 18,484	2,447 ,131 18,644	1,865 ,120 15,577	2,641 ,149 17,700	1,962 ,160 12,262
Otokratik Liderlik	,498 ,035 14,245 ,535	,470 ,042 11,249 ,447	,473 ,038 12,422 ,483	,413 0,47 8,702 ,360	,531 ,051 10,436 ,421
	R=,535 R ² =,286	R=,447 R ² =,200	R=,483 R ² =,233	R=,360 R ² =,130	R=,421 R ² =,177
	F=202,926	F=126,549	F=154,312	F=75,725	F=108,908
	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01	p<.01

Tablo 4.6.1'deki bulgular incelendiğinde; okul müdürlerinin kullanmış oldukları otokratik liderlik stilleri, örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarını anlamlı derecede yordamaktadır. Okul müdürlerinin kullanmış oldukları otokratik liderlik stilleri, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan "okul ortamı" alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.535$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin okul ortamına ilişkin toplam varyansın %28,6'sinin okul müdürlerinin otokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.286$, $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutunu pozitif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=.535$, $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise *okul ortamı* = $2.033 + (.498) * (\text{Otokratik Liderlik})$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.5 birim artmaktadır.

Otokratik liderliğin, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan "duygu" alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.447$, $p<.01$). Bulgulara göre öğretmenlerin duygu boyutuna ilişkin toplam varyansının %20'sinin okul müdürlerinin otokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.200$, $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyutunu pozitif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=.447$ $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise *duygu* = $2.447 + (.470) * (\text{Otokratik Liderlik})$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.5 birim artmaktadır.

Okul müdürlerinin kullanmış oldukları otokratik liderlik stilleri, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan "sessizliğin kaynağı" alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.483$, $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin sessizliğin kaynağına ilişkin toplam varyansın %22,3'ünün okul müdürlerinin otokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.223$, $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin, sessizliğin kaynağı alt boyutunu pozitif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=.483$ $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin kaynağı alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise *sessizliğin kaynağı* = $1.865 + (.473) * (\text{Otokratik Liderlik})$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin kaynağı alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.5 birim artmaktadır.

Okul müdürlerinin kullanmış oldukları otokratik liderlik stilleri, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan “yönetici” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.360$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin yönetici alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %13’ünün okul müdürlerinin otokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.130$ $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yönetici alt boyutunu pozitif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=.360$ $p<.01$). Otokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yönetici alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $yönetici= 2,641+ (.413)*(Otokratik Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yönetici alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.4 birim artmaktadır.

Okul müdürlerinin kullanmış oldukları otokratik liderlik stilleri, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan “izolasyon” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısıdır ($R=.421$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin izolasyona ilişkin toplam varyansın %17,7’sinin okul müdürlerinin otokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.177$ $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin izolasyon alt boyutunu pozitif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=.421$ $p<.01$). Otokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin izolasyon alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $izolasyon= 1,962+ (.513) * (Otokratik Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin izolasyon alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.5 birim artmaktadır.

Tablo.4.6.2.

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Otokratik liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Göreceli Yoksunluk	Yönetimsel Yoksunluk			Kişisel Yoksunluk			Gelişimsel Yoksunluk					
	B	SH	T	β	B	SH	T	β	B	SH	T	β
Sabit	1,308	,101	12,911		2,442	,124	19,728		4,143	,114	36,431	
	,545	,032	16,902	,602	,382	,039	9,708	,396	0,42	,036	1,150	,051
Otokratik Liderlik	R=,602		R ² =,363		R=,396		R ² =,157		R=,051		R ² =,003*	
	F=258,670			F=94,246			F=1,323					
	p<,01			p<,01			p<,05					

*p<.05

Tablo 4.6.2’deki bulgular incelendiğinde; okul müdürlerinin kullanmış oldukları otokratik liderlik stilleri, göreceli yoksunluğun yönetimsel ve kişisel yoksunluk boyutlarını anlamlı derecede yordadığı görülmektedir.

Otokratik liderlik stiline, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından biri olan “yönetimsel yoksunluk” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.602$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin yönetimsel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın %36,3’ünün okul müdürlerinin otokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.363$ $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel yoksunluk alt boyutunu pozitif yönde ve iyi düzeyde yordamaktadır ($\beta=.602$ $p<.01$). Otokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel yoksunluk alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise *yönetimsel yoksunluk*= $1,308+ (.545)*(Otokratik Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.5 birim artmaktadır.

Otokratik liderlik stiline, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından biri olan “kişisel yoksunluk” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.396$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin kişisel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın %15,7’sinin okul müdürlerinin otokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.157$ $p<.01$). Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutunu pozitif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=.396$ $p<.01$). Otokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise *kişisel yoksunluk*= $2,442+ (.382)*(Otokratik Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.4 birim artmaktadır.

Otokratik liderlik stiline, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından biri olan “gelişimsel yoksunluk” alt boyutunun anlamlı derecede yordamamaktadır ($R=.051$, $R^2=.003$, $p>.05$).

Tablo.4.6.3.
Okul Müdürlerinin Kullandıkları Demokratik Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel sessizliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Örgütsel Sessizlik	Okul Ortamı				Duygu				Sessizliğin Kaynağı				Yönetici				İzolasyon				
	B	SH	T	β	B	SH	T	β	B	SH	T	β	B	SH	T	β	B	SH	T	β	
Sabit	4,941	,136	36,4384		5,122	,159	32,225		4,418	,149	29,700		4,698	,180	26,107		4,620	,197	23,458		
	-,391	,038	-10,371	-,418	-,350	,044	-7,921	-,332	-,313	,041	-,7548	-,318	-,224	,050	-4,480	-,195	-,292	,055	-5,320	-,230	
Demokrati k Liderlik	R=,418		R ² =,175		R=,332		R ² =,110		R=,318		R ² =,101		R=,195		R ² =,038		R=,230		R ² =,053,		
	F=107,554		F=62,740		F=56,968		F=20,069		F=28,307												
	p<,01		p<,01		p<,01		p<,01		p<,01												

Tablo 4.6.3'deki bulgular incelendiğinde; okul müdürlerinin kullanmış oldukları demokratik liderlik stilleri, örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarını anlamlı derecede yordamaktadır. Okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışı, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin beş alt boyutunu da anlamlı olarak yordamaktadır.

Demokratik liderlik stiline, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan "okul ortamı" alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.418$, $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin okul ortamına ilişkin toplam varyansın %17,5'inin okul müdürlerinin demokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.175$ $p<.01$). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-.418$, $p<.01$). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $okul\ ortamı = 4,941 + (-,319) * (demokratik\ Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.3 birim azalmaktadır.

Demokratik liderlik stiline, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan "duygu" alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.332$, $p<.01$). Bulgulara göre öğretmenlerin duygu boyutuna ilişkin toplam varyansının %11'inin okul müdürlerinin demokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.110$, $p<.01$). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-.332$ $p<.01$). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $duygu = 5,122 + (-,350) * (demokratik\ Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.4 birim azalmaktadır.

Demokratik liderlik stiline, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan "sessizliğin kaynağı" alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.318$, $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin sessizliğin kaynağına ilişkin toplam varyansın %10,1'inin okul müdürlerinin demokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.101$ $p<.01$). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin sessizliğin kaynağı alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-.318$ $p<.01$). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin sessizliğin kaynağı alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $sessizliğin\ kaynağı = 4,418 + (-,313) * (demokratik\ Liderlik)$ şeklindedir.

Modele göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin, sessizliğin kaynağı alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.3 birim azalmaktadır.

Demokratik liderlik stiline, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan “yönetici” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.195$, $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin yönetici alt boyutuna ilişkin toplam varyansın %03,8’inin okul müdürlerinin demokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.038$, $p<.01$). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yönetici alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-1,95$ $p<.01$). Demokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yönetici alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $yönetici= 4,698+ (-,224)*(demokratik Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin yönetici alt boyutu düzeyi yaklaşık 0,2 birim azalmaktadır.

Demokratik liderlik stiline, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan “izolasyon” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.,230$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin izolasyona ilişkin toplam varyansın %05,3’ünün okul müdürlerinin demokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.053$ $p<.01$). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin izolasyon alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-,230$ $p<.01$). Demokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin izolasyon alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $izolasyon= 4,620+ (-,292)*(demokratik Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin izolasyonalt boyutu düzeyi yaklaşık 0.3 birim azalmaktadır.

Tablo.4.6.4.Okul müdürlerinin kullandıkları demokratik liderlik stillerinin öğretmenlerin göreceli yoksunluklarını yordama düzeyine ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin kullanmış oldukları demokratik liderlik stilleri, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından yönetimsel yoksunluk ve kişisel yoksunluk boyutlarını anlamlı derecede yordadığı, gelişimsel yoksunluk alt boyutunu ise anlamlı derecede yordamadığı görülmektedir. Demokratik liderlik stiline, göreceli yoksunluğunalt boyutlarından biri olan “yönetimsel yoksunluk” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.,556$ $p<.01$).Bulgulara göre, öğretmenlerin yönetimsel yoksunluk ilişkin toplam varyansın % 30,9’unun okul müdürlerinin demokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.309$ $p<.01$).

Tablo.4.6.4.

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Demokratik Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Göreceli Yoksunluk	Yönetimsel Yoksunluk				Kişisel Yoksunluk				Gelişimsel Yoksunluk								
	B	SH	T	β	B	H	T	β	B	H	T	β					
Sabit	4.760	121	39.339		.452	150	29.683		,067	130	31,210						
Demokratik Liderlik		-,505	034	-15,000	56	,237	,042	5,684	-,245	,58	036	1,592	071				
		R=,556			R ² =,309			R=,245			R ² =,060			R=,071		R ² =,005*	
		F=224,992			F=32,310			F=2,535									
		p<.01			p<.01			p>.05									

*p<.05

Tablo 4.6.4'teki bulgular incelendiğinde; okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel yoksunluk alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-,556$ p<.01). Demokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel yoksunluk alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $yönetimsel\ yoksunluk=4,760+ (-,505)*(demokratik\ Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel yoksunluk alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.5 birim azalmaktadır.

Demokratik liderlik stiline, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından biri olan “kişisel yoksunluk” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=,245$ p<.01). Bulgulara göre, öğretmenlerin kişisel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın % 06'sının okul müdürlerinin demokratik yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=,060$ p<.01). Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-,245$ p<.01). Demokratik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $kişisel\ yoksunluk=4,452+ (-,237)*(demokratik\ Liderlik)$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.2 birim azalmaktadır.

Demokratik liderlik stiline, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından biri olan “gelişimsel yoksunluk” alt boyutunu anlamlı derecede yordamamaktadır ($R=,071$, $R^2=,005$, p>.05).

Tablo.4.6.5.
Okul Müdürlerinin Kullandıkları Dönüşümcü liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel sessizliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Örgütsel sessizlik	Okul Ortamı				Duygu				Sessizliğin Kaynağı				Yönetici			İzolasyon				
	B	SH	T	β	B	SH	T	β	B	SH	T	β	B	SH	T	β	B	SH	T	β
Sabit	4,687	,114	41,291		4,896	,133	36,889		4,157	,125	33,200		4,616	,150	30,842		4,497	,164	27,459	
	,330	,032	-10,193	-,412	-,295	,038	-7,810	-,328	-,246	,036	-6,898	-,293	-,208	,043	-4,870	-,211	-,265	,047	-5,680	-,245
Dönüşümcü Liderlik	R=,412		R²=,170		R=,328		R²=,107		R=,293		R²=,068		R=,211		R²=,045		R=,245		R²=,060	
	F=103,902				F=60,990				F=47,580				F=23,714			F=32,259				
	p<,01				p<,01				p<,01				p<,01			p<,01				

Tablo 4.6.5.'teki bulgular incelendiğinde; okul müdürlerinin kullanmış oldukları dönüşümcü liderlik stilleri, örgütsel sessizliğin tüm alt boyutlarını anlamlı derecede yordadığı görülmektedir.

Dönüşümcü liderlik stiline, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan “okul ortamı” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.412$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin okul ortamına ilişkin toplam varyansın %17'sinin okul müdürlerinin dönüşümcü yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.170$, $p<.01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-.412$, $p<.01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise okul ortamı= $4,687 + (.330) * (\text{dönüşümcü Liderlik})$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin okul ortamı alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.3 birim azalmaktadır.

Dönüşümcü liderlik stiline, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan “duygu” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.328$, $p<.01$). Bulgulara göre öğretmenlerin duygu boyutuna ilişkin toplam varyansının %10.7'sinin okul müdürlerinin dönüşümcü yönetici davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.107$, $p<.01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-.328$ $p<.01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $\text{duygu} = 4,896 + (-.295) * (\text{dönüşümcü Liderlik})$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin örgütsel sessizliğin duygu alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.3 birim azalmaktadır.

Dönüşümcü liderlik stiline, örgütsel sessizliğin alt boyutlarından biri olan “sessizliğin kaynağı” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.293$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin sessizliğin kaynağına ilişkin toplam varyansın %06,8'inin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.068$ $p<.01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizliğin, sessizliğin kaynağı alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-.293$ $p<.01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizliğin, sessizliğin kaynağı alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise $\text{sessizliğin kaynağı} = 4,157 + (-.246) * (\text{dönüşümcü Liderlik})$ şeklindedir.

Tablo 4.6.6.'daki bulgular incelendiğinde; okul müdürlerinin kullanmış oldukları dönüşümcü liderlik stilleri, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından yönetimsel yoksunluk ve kişisel yoksunluk boyutlarını anlamlı derecede yordadığı, gelişimsel yoksunluk alt boyutunu ise anlamlı derecede yordamadığı görülmektedir.

Dönüşümcü liderlik stiline, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından biri olan “yönetimsel yoksunluk” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.535$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin yönetimsel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın % 28,5'inin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.285$ $p<.01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel yoksunluk alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-.535$ $p<.01$). Dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel yoksunluk alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise *yönetimsel yoksunluk* = $4,398 + (-,415) * (\text{dönüşümcü Liderlik})$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetimsel alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.4 birim azalmaktadır.

Dönüşümcü liderlik stiline, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından biri olan “kişisel yoksunluk” alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.240$ $p<.01$). Bulgulara göre, öğretmenlerin kişisel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın %05,7'sinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=.057$ $p<.01$). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutunu negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır ($\beta=-.240$ $p<.01$). Dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutunu yordamasına ilişkin regresyon modeli ise *kişisel yoksunluk* = $4,293 + (-,198) * (\text{dönüşümcü Liderlik})$ şeklindedir. Modele göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışı 1 birim arttığında öğretmenlerin göreceli yoksunluğun kişisel alt boyutu düzeyi yaklaşık 0.2 birim azalmaktadır.

Dönüşümcü liderlik stiline, göreceli yoksunluğun alt boyutlarından biri olan “gelişimsel yoksunluk” alt boyutunu anlamlı derecede yordamamaktadır ($R=.035$ $R^2=.001$, $p>.05$).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

İlköğretim müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunluklarını yordama derecesinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular alt problemler rehberliğinde tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1.1. Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri “yüksek” düzeyde demokratik liderlik, “orta” düzeyde dönüşümsel liderlik, “düşük” düzeyde otokratik liderlik davranışı sergilemektedirler. Okul müdürleri demokratik liderlik davranışları sergilerken, en fazla iletişim kanallarını açık tutmayı ve çalışanlarının bilgi ve becerilerine önem verip, iş birliği yapmayı en az da okullarında çatışma çıkmasını ve yetkiyi alt kademelere aktarmamayı tercih ettikleri görülmüştür.

Okul ortamlarının insan merkezli ve iletişim temelli bir yapısının olması iletişimin etkin bir şekilde kullanılmasını ön plana çıkarmaktadır. Arpaçay (2014) örgüt bileşenleri arasındaki yüksek uyumun ve dayanışmanın sağlanmasında ve bunların sürdürülmesinde iletişimin çok önemli bir yerinin olduğunu vurgular. İletişim örgütlerin verimliliğini artırmada kullanılan önemli araçlardandır. Okul müdürleri de okulun en iyi şekilde işlevini yerine getirebilmesi için iletişim kanallarını doğru şekilde kullanmalıdır. Şişman'ın da (2012), belirttiği gibi okul yöneticisi, öğretmenlerle birlikte düşünmek, planlamak ve paylaşmak için fırsatlar oluşturmali, her türlü önerilere açık olmalı, gerektiğinde düşüncelerini değiştirmekten çekinmemelidir.

Okul yöneticilerinin yönetim ve yetki devri konusunda çekincelerinin olduğu görülmektedir. Yöneticiler buldukları yere belli tutum ve becerileriyle gelirler. Bunlar arasında kendilerini geçmişte başarıya ulaştıran ve yetki devrine karşı güvensizlik içeren eski tutum ve alışkanlıklar da vardır (Karakaya ve Uluğ 2011). Bu tutum ve alışkanlıklar okul paydaşlarına kendi sorumluluklarını almasını, özerklik, seçim, karar verme, gibi özellikleri verememektedir. Okul müdürleri yetki devrini otoriteyi devretme olarak algılamamalıdır. Koçak, Turan, Aydoğdu (2012) de belirttiği gibi yetki devrinin önündeki aşılması en zor engeller bizzat yöneticilerin kendilerinden kaynaklanır. Yöneticilerin organizasyona bakış, işe yaklaşım, elemanları algılama ve başkalarının beklentilerini yorumlama tarzı yetki devretme derecelerini etkilemektedir.

Okul ortamları farklı özellikte pek çok insanın bir arada olduğu yoğun iletişim temelli alanlardır. Buda beraberinde çatışmalara sebebiyet verebilmektedir. Çatışmalar problemleri ortaya çıkarmaktadır. Okul müdürlerinin uygulayacağı yöntemler ile çatışma iyileşmeye, gelişmeye dönebilmekte buda örgütsel yapının daha da güçlenmesini sağlamaktadır. Çatışmayı doğru ve etkili bir şekilde yönetmek okul müdürlerinin yeterliliklerine bağlıdır.

Okul müdürleri bu yeterliliklerini kullanmamakta kaçınma veya hükmetme yönelimli yöntemler kullanabilmektedir. İnandı, Tunç ve Gündüz'ün de (2013) belirttiği gibi okul yöneticilerinin kendilerini yeterli olarak görseler dahi, zaman zaman çatışmalı ortamlardan kaçınma ihtiyacı duyabilecekleri söylenebilir. Okul müdürleri bütünleştirici ve uzlaştırıcı çatışma yöntemlerine yer vererek okulların örgütsel yapısının daha da güçlü yapıya dönüşmesini sağlayacağı gibi yönetilemeyen çatışmaların okulların örgütsel yapısına zarar vermesinin önüne geçebilecektir.

Terzi ve Çelik (2016) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, okul yöneticilerinin “çoğunlukla” demokratik liderlik davranışı sergilediğini, belirtmişlerdir. Özgenel ve Aktaş(2020) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarını uygulamalarına yönelik görüşlerinde, yöneticilerin otokratik liderliği düşük düzeyde, demokratik ve işbirlikçi liderliği “yüksek” düzeyde, serbest bırakıcı liderliği orta düzeyde uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Terzi ve Kurt (2005) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin demokratik liderlik stilini yüksek düzeyde, otoriter ve serbest bırakıcı liderlik stillerini düşük düzeyde uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik olarak yapılan araştırmaların çoğunda (Buluç 2010; Cemaloğlu, 2009; Demir,2019; Makgato ve Mudzanani, 2019) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını diğer liderlik davranışlarından daha fazla sergiledikleri anlaşılmaktadır. Yine Ndaipa (2016), Kitavi (2014) yaptıkları çalışmalarında okul müdürlerinin demokratik liderlik özelliklerini de diğer liderlik özelliklerine göre daha fazla uyguladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara bakıldığında bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak bu çalışmalardan farklı olarak Çağlar, Yakut ve Karadağ (2005), Bakan ve Büyükbeşe'de (2010), İnandı, Uzun ve Yeşil (2016) okul müdürlerinin daha çok otokratik davranışlar sergiledikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulguda bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Sonuçların birbirinden farklı çıkmasına alınan örneklem, farklı kültürlerden alınan çalışmalar, öğretmenlerden toplanan verilerin zamanlaması etki etmiş olabilir. Ama genel olarak değerlendirildiğinde okul müdürlerinin her geçen gün demokratik ve dönüşümcü liderlik özellikleri gösterme eğilimlerinin arttığı da söylenebilir.

5.1.2. Cinsiyet, Çalıştığı Okul Türü, Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillere İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Cinsiyet: Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde otokratik ve demokratik liderlik türünde cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur. Dönüşümsel liderlik türü için de cinsiyete göre çok küçükte olsa anlamlı bir fark vardır.

Aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre öğretmenlerin otokratik ve demokratik liderlik algıları birçok araştırmada anlamlı farklılığa neden olmamıştır (Taş, Çelik, Tombul,2007; Özgenel, Hıdıroğlu,2019; Çınar ve Bozgeyikli, 2015; Tura,2012). Bu bulgular bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bunun sebebi olarak da yapılan araştırmanın zaman, mekân veya bölge bakımından örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kadın ya da erkek olmaları onların, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilememektedir. Yine kadın ve erkek öğretmen fark etmeksizin gelişen ve değişen toplumda kendilerini çalışma ortamlarında eşit statüde görmeleri cinsiyetin yavaş yavaş öğretmenlik mesleğinin çok özel alanlar dışında erkek öğretmenlerle benzer düşünmelerine neden olmuş olabilir.

Okul türü: Okul türü değişkenine göre ilkököl öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ortaokul öğretmenleri okul müdürlerini ilkököl öğretmenlerine göre daha otokratik bulmakta yine daha az dönüşümcü liderlik davranışı sergilediklerini ifade etmektedirler. Demokratik liderlik bağlamında bakıldığında ise öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Kars (2017) tarafından yapılan araştırmada okul türünün demokratik liderlik türünde anlamlı farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Şakar (2016) tarafından yapılan araştırmada ise otokratik liderlik stili karşılaştırmasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. İlkokul öğretmenleri de ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha demokratik olduğunu düşünmektedir. Bu da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

İlkokullarda görev yapan müdürlerin daha demokratik olarak göstermelerinin sebebi ise farklı eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alması, istenilen sonuçlar için gerekli çaba ve yeteneklerini kullanabilmeyi berberinde getirmektedir. İlkokul öğretmenleri kendilerine verilen sınıfların bütün başarı ve başarısızlıklarından birinci dereceden sorumlu kişilerdir. Okul müdürleri onlara sınıflarını verip öğretmenlere sınıfları ile ilgili tüm yetki devrini vermişlerdir. Buda onların müdürlerin liderlik stillerini algılama şeklini etkilemiş olabilir.

Mesleki Kıdem: Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stillerine yönelik öğretmen görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde; her üç liderlik stilinde de mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca benzer şekilde Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin değerlendirmelerinde öğretmenlerin, mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada her ne kadar okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmasa da 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerini “ara sıra” otokratik bulurken 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler “çoğunlukla” otokratik bulmaktadırlar. Mesleğinde yeni olan öğretmenlerin okul müdürlerini daha otokratik bulması, gelişime, iş birliğine, iletişime açık olan öğretmenlerin yeni oldukları için kendilerinin baskılandıklarını düşünmüş olabilirler. Okul yöneticilerinin bu genç öğretmenlerden tam verimli bir şekilde yararlanamadıklarının da göstergesidir.

5.2.Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin en fazla yönetici alt boyutunda ($\bar{X}=3,90$) sessizlik yaşadıkları görülmüştür. Duygu alt boyutunda da yüksek düzeyde sessizlik yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algısının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, literatürde yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Dal (2017) öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve izolasyon alt boyutlarında “orta” düzeyde olduğu; duygu ve yönetici alt boyutlarında ise “yüksek” düzeyde olduğunu saptamıştır. Demirtaş ve Küçük (2019) katılımcıların kendi örgütsel sessizliklerine yönelik algıları bütün boyutlarda orta düzeydedir. Ancak duygu boyutunda algılar diğer boyutlardan daha yüksektir. Her iki çalışmanın duygu boyutu bu çalışmanın duygu boyutu ile örtüşmektedir. Yine Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) yaptığı çalışmada okullarda yüksek düzeyde sessizlik yaşandığı görülmektedir. Okul ortamları her ne kadar demokratik görünse de siyasal sendikal bakış açıları (İnandı, Gılıç, 2020), müdürlerin liderlik biçimleri, bürokratik engeller, kariyer sorunları gibi sorunlar bazen öğretmenlerin sessiz kalmalarına neden olabilmektedir. Yine Nartgün ve Kartal'a (2013) göre okullarda örgütsel sessizliğin nedenleri arasında yöneticilerin otoriter tutumları, düşük performansları ve izolasyon korkusu yer almaktadır. Çalışanların kurumlarına duydukları güveni, iyi oluşlarını ve temel motivasyonlarını düşüren örgütsel sessizlik, kişinin zamanla işini yapmak için gerekli becerilerinin de gelişimini sekteye uğratarak performansının düşüşüne sebep olabilmektedir (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003). Bu bağlamda okul yöneticilerinin örgütün ve çalışanların gelişimi için sessizlik davranışının önlenmesine yönelik doğru liderlik tarzlarıyla işbirlikçi ve fikirlerin ifade edilebildiği bir okul iklimi oluşturması önemli olmaktadır.

5.2.1. Cinsiyet, Çalıştığı Okul Türü, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet: Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre göstermiş oldukları örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri incelendiğinde sessizlik ölçeğinin alt boyutlarında ve genelinde cinsiyet göre anlamlı bir fark yoktur.

Sessizlik konusunda kadın ve erkek öğretmenlerin duygu ve yönetici alt boyutlarında daha fazla sessizlik yaşadıkları görülmektedir. Bulgular incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerinin örgütsel sessizliği benzer düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu bulgular, literatürde yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ünlü (2015), Moçoşoğlu ve Kaya (2018), Demir, Cömert (2019), yaptıkları çalışmalarda kadın ve erkek öğretmenlerin sessizlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Bu yönüyle bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öte yandan bazı araştırma sonuçlarında ise kadın öğretmenlerin daha fazla sessiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş, Nacar (2018) örgütsel sessizliğin toplamında ve “Sessizliğin Kaynağı” ile “Yönetici” boyutlarında kadınların sessizlik algıları erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Mantı (2020) araştırma sonuçlarına göre kadın akademisyenler erkeklere göre daha fazla sessiz kalmaktadırlar. Evren (2019), örgütsel sessizliğin genel ortalamasında kadınların erkeklerden daha sessiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kadınların örgütün geliştirilmesine yönelik görüşlerini dile getirmede erkeklere oranla daha az gönüllü oldukları söylenebilir. Toplumsal yapının cinsiyet kimlikleri üzerindeki etkisi de önemlidir. Kadın kimliğinin toplumsal karşılığı algılarını biçimlendirirken aynı zamanda cinse yönelik davranış biçiminin de bu algılar çerçevesinde şekillendirmektedir. Dolayısıyla Türk toplumundaki ataerkil anlayışının eğitim ortamına da yansıdığı kadın öğretmenlerin görüşlerini dile getirmek yerine sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Okul türü: Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin göstermiş oldukları örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri incelendiğinde sessizlik ölçeğinin alt boyutlarında ve genelinde yönetici alt boyutu dışında okul türüne göre anlamlı bir fark yoktur. Yönetici alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık çıkmasa da ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel sessizlik yaşadıkları söylenebilir. Bunun nedeni ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre sınıf sistemlerinin sınıf hâkimiyetlerinin daha bağımsız ve özgür olması ile açıklanabilir. Özellikle yönetici alt boyutunda yüksek düzeyde sessizlik bulunmuştur. Bu bulgular, literatürde yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sarıboğa, Serin (2020), Ünlü, Hamedoğlu ve Yaman'ın (2015) araştırmalarında ise ilkokul öğretmenlerin, örgütsel sessizlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Her iki çalışmanın okul türü değişkeni bu çalışmanın okul türü değişkeniyle örtüşmektedir. Özdemir, Orhan (2018) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ile okul türü arasında örgütsel sessizliğin tüm boyutları ile örgütsel sessizliğin genelinde anlamlı bir farklılığa ulaşmamışlardır. Bu yönüyle bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Mesleki kıdem: Mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu sonuca benzer şekilde Sağlam, Yüksel (2015), Demir, Cömert (2019) yaptıkları çalışmalarda mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin sessizlik düzeylerinde anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Bu yönüyle bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öte yandan Manti(2020) yaptığı çalışma sonucunda anlamı farklılığa ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel sessizlik algı düzeyleri anlamlı farklılık yaratmadığı şekilde bir yorum yapılabilir.

5.3.Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin göreceli yoksunluklarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; ölçeğin genelinde anlamlı bir fark olmasa da alt boyutlarda anlamlı fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yönetsel yoksunluğu($\bar{X}=2,97$)en az kişisel yoksunluğu($\bar{X}=3,61$)daha fazla gelişimsel yoksunluğa($\bar{X}=4,27$), en fazla algıladıkları görülmektedir. Göreceli yoksunluğun algısal bir süreç olması ve öznel değerlendirmelere dayanması da çıkarım yapmayı zorlaştıran nedenlerden biridir. Bu çalışmayla birebir örtüşmese de göreceli yoksunlukla ilgili literatürde şöyle çalışmalar yapılmıştır. Özdemir vd. (2019)Ortadoğu Teknik Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, birey göreceli yoksunluğun içsel ve dışsal güç üzerinden subjektif esenlik ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim insanların kişisel, ekonomik ve mesleki gelişimlerdeki en önemli faktördür. Öğretmenler geçmişin birikimini ve kültürünü özümseyerek geleceğe ışık tutarlar. Sonraki kuşağın eğitimi toplumun yapısını ve gelişmişlik düzeyini belirler. Gelişimsel yoksunluğun öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılanması meslek özellikleri gereği sürekli yeniliğe açık olması, dinamik olması, yetiştireceği sonraki kuşaklarla iletişim dilinin iyi olmasını beraberinde getirmektedir. Sürekli yenilenme, yeni öğretim teknikleri geliştirmesini gerektirmektedir. Çağın gerisinde kalmak yeni nesillerle iletişim sorunu yaşamak mesleğinde mutsuzluğuna sebep olabilir. Yine öğretmenlerin gelişimsel yoksunluk yaşamlarında çalıştıkları kurumlarda kendini geliştirmek istediklerinde yöneticiler tarafından olsun, eğitim sisteminin bürokratik engelleri olsun, siyasal sendikal olsun, ekonomik ve bireysel engeller gibi engeller nedeniyle kendini geliştirme fırsatı bulamadığı için bu yönde kendini ifade etmiş olabilirler. Klasik yönetim anlayışına sahip yöneticiler, otokratik liderlik davranışları sergileyerek (İnandı, Uzun ve Yeşil, 2016) öğretmenleri “kariyer geliştirme sürecinde rehberlik etmediği”, “teşvik edici olmadığı” ve “kişisel kaprislerle” olumsuz bir yaklaşım içine girdiği görülmektedir.

5.3.1.Cinsiyet, Çalıştığı Okul Türü, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Bulgular

Cinsiyet: Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre göstermiş oldukları göreceli yoksunluğa ilişkin görüşleri incelendiğinde yoksunluk ölçeğinin alt boyutlarında ve genelinde cinsiyet göre anlamlı farklılık vardır.

Kadın öğretmenler kişisel yoksunluğu ve gelişimsel yoksunluğu, erkek öğretmenlerden daha fazla yaşamaktadır. Yönetimsel yoksunluğu erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla hissetmişlerdir.

Bu çalışmayla birebir örtüşmese de göreceli yoksunlukla ilgili literatürde şöyle çalışmalar yapılmıştır. Demirdağ ve diğerlerinin (2016) tarafından yapılan çalışmada bir işte çalışıyor olmak kadınların grupsal düzeyde daha çok göreceli yoksunluk hissetmelerine yol açmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kırıl (2009) tarafından çalışmada; grup göreceli yoksunluğu algılayan kadınların siyasal katılım düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu iki çalışmada kadınlarda göreceli yoksunluğun yüksek olması bu çalışmadaki kişisel ve gelişimsel yoksunluk boyutlarında kadın öğretmenlerin daha fazla göreceli yoksunluk yaşamaları bakımından benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2019) göreceli yoksunluğa ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; erkeklerin puan ortalamaları kadınlara göre daha yüksek olarak saptamıştır. Bu çalışmanın yönetimsel yoksunluk boyutunda erkek öğretmenlerin daha fazla yoksunluk yaşamalarıyla benzerlik göstermiştir. Göreceli yoksunluğun algısının öznel bir durum olması yaşadıkları bu dezavantajlı durumu içselleştirmesi bunun alışlagelen bir durum olduğunu düşünerek herhangi bir yoksunluk yaşamamasıdır. Altınlı, Uzun ve İnandı (2021) yoksunluk yaşayan öğretmenlerin olumsuz sonuçları sadece okula, öğrenciye ve çevreye değil kendi kişisel gelişimine de olumsuz yansıtacaktır.

Okul türü: Okul türü değişkenine göre göstermiş oldukları göreceli yoksunluğa ilişkin görüşleri incelendiğinde yoksunluk ölçeğinin alt boyutlarından olan yönetimsel yoksunluk boyutunda anlamlı farklılık vardır. Kişisel ve gelişimsel yoksunluk alt boyutlarında ise okul türüne göre anlamlı bir fark yoktur. Öğretmen görüşlerine göre yönetimsel ve kişisel yoksunluk ortaokullarda daha fazla yaşanırken, gelişimsel yoksunluğun ilkokullarda daha fazla olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, disiplin, iletişim, zaman yönetimi, çağdaş öğretim yöntem tekniklerini vb. pek çok alanda gelişimlerini devam ettirmektedirler.

Mesleki kıdem: Mesleki kıdem değişkenine göre göreceli yoksunluk düzeylerinin alt boyutlarına ilişkin anlamlı bir farkı yoktur. Göreceli yoksunluğun yönetimsel yoksunluk alt boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde en fazla yoksunluk görülmektedir. Göreceli yoksunluğun kişisel yoksunluk alt boyutunda 0-5 yıl ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en fazla yoksunluk yaşadığı görülmektedir. Göreceli yoksunluğun gelişimsel yoksunluk alt boyutunda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en fazla yoksunluk yaşandığı görülmektedir. Öğretmenler mesleklerinde ne kadar çalışmış olsalar da sürekli zamanın ve koşulların gereği olarak mesleki gelişimlerini devam ettirmek yeni gelen kuşaklarla iletişime açık olmalıdır.

5.4.1.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Okul müdürlerinin göstermiş oldukları otokratik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ünlü (2015) yapmış olduğu çalışmada okullarındaki yönetim tarzını otokratik ve serbest bırakıcı olarak algılayan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri demokratik olarak algılayanlarınkine göre yüksek düzeydedir sonucuna ulaşmıştır. Alqarni (2020) öğretmen ve müdür davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki yol analizi için oluşturduğu yapısal eşitlik modellemesinde, müdür davranışının öğretmenlerin sessizliği üzerindeki etkisinin önemli derecelerde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre öğretmenlerin algıladıkları otokratik liderlik davranışı öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinden okul ortamı alt boyutunda en fazla yaşanmıştır. Crockett (2013) öğretmenlerin%67'sinden fazlasının idareleriyle ilgili bir sorunu veya endişeyi dile getirmemeyi kasıtlı olarak seçtikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ngozi, Okeke-James ve Igbokwe (2021) çalışmalarında, örgütsel sessizliğin ve okulun ikliminin,%14,4'lük bir oranda ortaokul öğretmenlerinin iş performansına önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre sessizlik davranışının okul müdürünün gösterdiği liderlik stili ile yakın ilişkili olduğu otokratik liderlik stilinde öğretmenlerin örgütsel anlamda düşüncelerini ifade etmekten kaçındıkları ve iş tatminsizliği ve güvensizlik duyguları yaşadıkları çoğunlukla sessiz kalmayı seçtikleri görülmektedir.

Okul müdürlerinin göstermiş oldukları demokratik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasında tüm boyutlarda negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri tüm alt boyutlarda düşmektedir. Altinkurt (2014) okul müdürlerinin yönlendirici ve kısıtlayıcı davranışları öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarını artırırken, okul müdürlerinin destekleyici tavırları ve öğretmenlerin meslektaş tavırları sessizlik davranışlarını azaltmaktadır sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca demokratik eğitim liderlerinin, okullarda konuşmayı ve eleştiriyi desteklediği, örgütsel sessizliğin daha az yaşandığı ortamlar oluşturmaya çalıştıkları belirtilmektedir (Beatty, 2000). Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, iş birliği, karar alma ve sonuçlardan sorumluluk hissi duymaları okullarda sessizliğin azalması için önemlidir. Okul örgütlerini başarılı kılan, örgüt üyelerini amaca ulaştıran en önemli araç güçlü iletişimdir.

Okul müdürlerinin göstermiş oldukları dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasında tüm alt boyutlarda negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki vardır Bu bulgulara göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri düşmektedir.

Dönüşümcü liderlik ve örgütsel sessizliği inceleyen araştırmalara bakıldığında bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir. Sönmez, Cemaloğlu (2018) dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin, yıldırmaya ve örgütsel sessizliğe yönelik algılarının azalttığını. Kılıç, Keklik ve Yıldız (2014)dönüştürücü liderlik tarzının örgüt içerisindeki sessizliği azalttığı ve açık bir iletişim sistemi oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuçlara göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri de azalmaktadır.

5.4.2.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişki

Otokratik liderlik ile göreceli yoksunluk alt boyutlarından yönetimsel ve kişisel yoksunluk arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin göreceli yoksunlukları yönetimsel yoksunluk ve kişisel yoksunluk alt boyutlarda artmaktadır. En fazla artış yönetimsel yoksunlukta ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları ile gelişimsel yoksunluk alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu araştırma ile birebir örtüşmesine de yapılan pek çok araştırmada göreceli yoksunluk yaşanmasının olumsuz duygu ve davranışlara yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2020) tarafından yapılan araştırmada göreceli yoksunluk arttıkça kişilerin algılanan stres düzeyleri de yükselmektedir. Tezcan (2017) göreceli yoksunluk duygusunun davranışları dolayısıyla büyümeyi etkilediği ortaya çıkarmıştır. Altınlı, Uzun ve İnandı (2021)okul müdürlerinin ders dağıtımında taraf tutması, kıt olan kaynak kullanımını sürekli olarak aynı kişiler lehine kullandırması, haftalık ders dağıtımında belirli kişilerin ders programlarını onların isteklerine göre düzenleyip diğer öğretmenlerin istek ve beklentilerini göz ardı etmesi öğretmenlerin göreceli yoksunluk yaşamalarına neden olabilmektedir. Greitemeyer, Sagioglou (2017) kişisel göreceli yoksunluğun yaşanmasının, yoksunluğun kaynağına yönelik saldırganlığın artmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Feldman, Turnley (2004) göreceli yoksunluk, mesleki bağlılıkla olumsuz bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koomen ve Fränkel (1992) yaşanan ayrımcılığın hem kardeşlikçe hem de egoist göreceli yoksunluğa yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

Demokratik liderlik ile göreceli yoksunluk alt boyutlarından yönetimsel ve kişisel yoksunluk arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin yönetimsel yoksunluk ve kişisel yoksunlukları azalmaktadır. En fazla azalma yönetimsel yoksunlukta ortaya çıkmıştır. Yılmaz (2019) göreceli yoksunluk düzeyi düştükçe performansın arttığını belirtmiştir. Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları ile gelişimsel yoksunluk alt boyutu arasında ilişki bulunmamaktadır.

Dönüşümcü liderlik ile göreceli yoksunluk alt boyutlarından yönetimsel ve kişisel yoksunluk arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin yönetimsel yoksunluk ve kişisel yoksunlukları azalmaktadır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile gelişimsel yoksunluk alt boyutu arasında ilişki bulunmamaktadır.

5.4.3.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerini Yordama Derecesi

Okul Müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri üzerindeki yordama derecesini incelemek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre okul müdürlerinin otokratik liderlik stilleri; öğretmenlerin okul ortamına ilişkin toplam varyansın % 28,6'sının, duygu boyutuna ilişkin toplam varyansının % 20'sinin, sessizliğin kaynağına ilişkin toplam varyansın % 22,3'ünün, yönetici ilişkin toplam varyansın % 13'ünün, izolasyona ilişkin toplam varyansın % 17,7'sinin pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demokratik liderlik davranışı, öğretmenlerin okul ortamına ilişkin toplam varyansın %17,5'inin, duygu boyutuna ilişkin toplam varyansının %11'inin sessizliğin kaynağında ilişkin toplam varyansın %10,1'ini, yönetici ilişkin toplam varyansın %3,8'ini ve izolasyon ilişkin toplam varyansın %5,3'ünü negatif yönlü ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dönüşümcü liderlik davranışı, öğretmenlerin okul ortamına ilişkin toplam varyansın % %17'sinin, duygu boyutuna ilişkin toplam varyansının %10,7'sinin sessizliğin kaynağında ilişkin toplam varyansın %06,8'inin, yönetici ilişkin toplam varyansın %04,5'inin ve izolasyon ilişkin toplam varyansın %06'sını negatif yönlü ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karabay, Erbay (2021) okul yöneticilerinin liderlik tiplerinin, öğretmenlerde örgütsel sessizlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ulaşmıştır. Erol ve Köroğlu(2013)"dönüşümcü liderlik" ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürlerinin kullanmış oldukları farklı liderlik stilleri, öğretmenlerin okul ortamlarındaki davranışlarını ve performanslarını etkilemektedir. Otokratik liderlik öğretmenlerin negatif duygu ve düşünce beslemesine neden olurken demokratik ve dönüşümcü liderliğin ise daha pozitif duygular geliştirmesi beklenmektedir. Örgütsel sessizlik çok yönlü nedenleri olan, muğlak ve kaygan bir davranıştır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003). Okul müdürlerinin yetkilerini eşit, adil bir şekilde uygulaması bu uygulamalar esnasında nezaket kuralarını göz önünde bulundurarak saygınlık ve samimiyetle davranması öğretmenlerin sessizleşmeleri azaltacaktır. Buda öğretmenlerin problemlere, gelişimi engelleyen hususlara duyarsız ve sessiz kalmasını engelleyecek eğitimde verimliliği ve sürekli gelişimi arttıracaktır.

5.4.4. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarını Yordama Derecesi

Okul Müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ile öğretmenlerin göreceli yoksunlukları üzerindeki yordama derecesini incelemek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre okul müdürlerinin otokratik liderlik stilleri; öğretmenlerin yönetsel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın %36,3'ünü, kişisel yoksunluk boyutuna ilişkin toplam varyansının %15,7'sini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelişimsel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın %00,3'ünü öğretmenlerin gelişimsel yoksunluk alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin demokratik liderlik stilleri; öğretmenlerin yönetsel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın %30,9'unu, kişisel yoksunluk boyutuna ilişkin toplam varyansının %06'sını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Gelişimsel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın %00,5'ini öğretmenlerin gelişimsel yoksunluk alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dönüşümcü liderlik stilleri; öğretmenlerin yönetsel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın %28,5'ini, kişisel yoksunluk boyutuna ilişkin toplam varyansın %05,7'sini negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gelişimsel yoksunluğa ilişkin toplam varyansın %00,1'ini öğretmenlerin gelişimsel yoksunluk alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkili yönetildiğinde, okulların ve eğitimcilerin gelişimi ve değişimi için fırsata dönüşebilirken, kötü yönetildiğinde ise çalışanlarda stres ve öfkeye neden olmaktadır (Gündüz, Tunç, İnandı,2013). Okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stillerinin öğretmenlerin göreceli yoksunluklarını algılarını etkilemektedir.

5.5. Sonuçlar

5.5.1. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stillerine İlişkin Sonuçlar

- ✓ Araştırma sonuçlarına göre kamuya ait ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler okul müdürlerinin otokratik liderlik stilini “nadiren” kullanırken, demokratik liderlik stilini “çoğunlukla”, dönüşümcü liderlik stilini ise “genellikle” kullandıklarını düşünmektedirler.
- ✓ Cinsiyete göre öğretmenlerin görüşleri arasında otokratik ve demokratik liderlik türünde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dönüşümcü liderlik türü için ise cinsiyete göre küçük de olsa anlamlı bir fark bulunmaktadır.
- ✓ Okul türü değişkenine göre incelendiğinde ortaokul öğretmenleri yöneticilerini ilkokul öğretmenlerine göre daha otokratik bulurken, ilkokul öğretmenleri yöneticilerini daha demokratik ve dönüşümcü bulmaktadır.
- ✓ Okul müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik stilleri öğretmenlerin kıdem değişkenine göre incelendiğinde öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5.5.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliklerine İlişkin Sonuçlar

- ✓ Öğretmenler, okul ortamı izolasyon alt boyutlarında çoğunlukla örgütsel sessizlik yaşamaktadırlar. Öğretmenler en fazla yönetici ve duygu alt boyutunda örgütsel sessizlik yaşarken en az sessizlik kaynağı alt boyutunda örgütsel sessizlik yaşadıkları görülmüştür.
- ✓ Cinsiyete değişkenine göre kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında duygu alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin okul ortamı, duygu, izolasyon alt boyutlarda genellikle erkek öğretmenlerin daha fazla örgütsel sessizleşme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin olarak ortaokul öğretmenlerinin yönetici ve duygu alt boyutlarında daha fazla örgütsel sessizleşme düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ve örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin verilere göre; alt boyutlar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

5.5.3. Öğretmenlerin Göreceli Yoksunluklarına İlişkin Sonuçlar

- ✓ Öğretmenlerin göreceli yoksunluk düzeyine ilişkin verilere göre ölçeğin genelinde anlamlı bir fark olmasa da alt boyutlarda anlamlı fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yönetsel yoksunluğu az, kişisel yoksunluğu daha fazla, gelişimsel yoksunluğa en fazla algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla gelişimsel yoksunluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin göreceli yoksunluk düzeyine ilişkin verilere göre kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre göreceli yoksunluk düzeylerine ilişkin verilere göre yönetsel yoksunluk alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kişisel ve gelişimsel yoksunluk alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre göreceli yoksunluk düzeylerine ilişkin verilere göre; anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.4.4. Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişki Dair Sonuçlar ile Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Göreceli Yoksunluklarını Yordama Derecesine Dair Sonuçlar

- ✓ Okul müdürlerinin otokratik liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin tüm alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermiş ve yine tüm alt boyutlarını anlamlı derecede yordamıştır.
- ✓ Okul müdürlerinin demokratik liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin tüm alt boyutları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki vermiş ve yine tüm alt boyutlarını anlamlı derecede yordamıştır.
- ✓ Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin tüm alt boyutları ile negatif yönde anlamlı bir ilişki vermiş ve yine tüm alt boyutlarını anlamlı derecede yordamıştır.
- ✓ Okul müdürlerinin otokratik liderlik stilleri öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetsel ve kişisel yoksunluk alt boyutuyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki vermiş ve belirtilen boyutları da anlamlı derecede yordamıştır. Okul müdürlerinin otokratik liderlik stilleri öğretmenlerin göreceli yoksunluğun gelişimsel yoksunluk alt boyutuyla anlamlı bir ilişki vermemiş ve anlamlı düzeyde yordamamıştır.
- ✓ Okul müdürlerinin demokratik liderlik stilleri öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetsel ve kişisel yoksunluk alt boyutuyla negatif yönde anlamlı bir ilişki vermiş ve belirtilen boyutları da anlamlı derecede yordamıştır. Okul müdürlerinin demokratik liderlik stilleri öğretmenlerin göreceli yoksunluğun gelişimsel yoksunluk alt boyutuyla anlamlı bir ilişki vermemiş ve anlamlı düzeyde yordamamıştır.

- ✓ Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri öğretmenlerin göreceli yoksunluğun yönetsel ve kişisel yoksunluk alt boyutuyla negatif yönde anlamlı bir ilişki vermiş ve belirtilen boyutları da anlamlı derecede yordamıştır. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri öğretmenlerin göreceli yoksunluğun gelişimsel yoksunluk alt boyutuyla anlamlı bir ilişki vermemiş ve anlamlı düzeyde yordamamıştır.

5.4.4. Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir.

5.4.4.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- ✓ Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini ve göreceli yoksunluklarının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç göre okul müdürlerinin öğretmenlere yaklaşım tarzları eğitim sistemi için çok önemlidir. Okul müdürlerinin öğretmenlere demokratik ve dönüşümcü liderlik stili ile yaklaşım göstermesi, öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ile göreceli yoksunluklarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının mevcut okul müdürlerinin demokratik ve dönüşümcü liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemelidir.
- ✓ Okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunluk yaşama düzeyleri üzerinde etkili olduğu göz önüne alınırsa, okul yöneticileri, okullarda yaşanması muhtemel olumsuz durumlar hakkında bilinçlendirilmeli ve liderlik becerilerini bu durumlar üzerinde etkili olarak nasıl kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler.
- ✓ Araştırmadaki bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre daha fazla örgütsel sessizlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üst yöneticilerin ortaokul müdürlerine yönelik ihtiyaç analizi yaparak elde edilen sonuçlara göre gerekli destek eğitimlerine ağırlık verilmelidir.
- ✓ Bu çalışmada öğretmenlerinin gelişimsel yoksunluk alt boyutunu yoğun olarak yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Üst yöneticilerin öğretmenlere yönelik ihtiyaç analizi yaparak elde edilen sonuçlara göre istenilen eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
- ✓ Bu çalışmada mesleki kıdemlerinin onuncu yılından önce öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üst yöneticiler bu problem çözümüne yönelik ihtiyaç analizi yapılarak elde edilen sonuçlara göre gerekli iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

5.4.4.2. Araştırmacılar için öneriler

- ✓ Bu araştırmada okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve göreceli yoksunluklarını yordama derecesi öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Benzer çalışmalar okul müdürleri ile birlikte görev yapan müdür yardımcıları ve diğer görevlilerin (memur, hizmetli, şoför aşçı vb.) görüşleri de alınarak yapılabilir.
- ✓ Sadece kamu ilköğretim ve ortaokullarını kapsayan bu araştırmanın farklı okul/kurum türlerinde değişiklik gösterip göstermeyeceğinin tespiti için, benzer çalışmaların özel okullar ile kamu ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında ve farklı illerde de tekrarlanması önerilebilir.
- ✓ Bu araştırmada okul müdürlerinin cinsiyetleri göz ardı edilmiştir. Benzer çalışmalarda okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sessizlikleri cinsiyet değişkenine göre incelenebilir.
- ✓ Bu nicel araştırma sonucunda cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem değişkenlerine göre ortaya çıkan anlamlı farkların nedeninin daha derinlemesine analiz etmek ve araştırmak için bu çalışma nitel çalışma yöntemi ile desteklenebilir. Bu farklılıkların nedenleri detaylandırılabilir.

KAYNAKLAR

- [1].Alain, M. (1985).Göreceli yoksunluğun ampirik bir doğrulaması. *İnsan İlişkileri*,38(8), 739-749.
- [2].Algın, İ. (2014). Üniversitelerde örgütsel sessizlik. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- [3].Alparslan, A. M. (2010). Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- [4].Alpaslan, A. M. ve Kayalar M. (2012). Örgütsel sessizlik: sessizlik davranışları, örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 136-147.
- [5].Alper, M. (2018).Whistleblowing ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiye örgüt kültürünün etkisi ve bir araştırma. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- [6].Alqarni, S. A. Y. (2020). How school climate predicts teachers' organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*,12(1), 12-27.
- [7].Altınlı, O., Uzun, N. B., ve İnandı, Y.(2021). Öğretmenler için göreceli yoksunluk ölçeği geliştirme çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,19(3), 307-324.
- [8].Altınkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors.*The Anthropologist*,18(2), 289-297.
- [9].Arabacı, H. (2019).*Liderlik stilleri ve örgütsel adalet ilişkisi/Balıkesir ili Bandırma ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- [10].Arıkan, S. (2001). Otoriter ve demokratik liderlik tarzları açısından Atatürk'ün liderlik davranışlarının değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1).
- [11].Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- [12].Arpaçay, A. E. (2014).*Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin saygın okul müdürü algısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- [13].Aydın, G. (2014).Leader-member exchange (lmx) based relative deprivation and employee outcomes. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- [14]. Aykanat, Z. (2010). Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- [15].Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması.*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008(1), 13-40.

- [16].Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- [17].Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*.(9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- [18].Beatty, B. R. (2000). The emotions of educational leadership: Breaking the silence. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 331-357.
- [19].Bernburg, J. G. (2010). Relative deprivation theory does not imply a contextual effect of country-level inequality on poor health. A commentary on Jen, Jones, and Johnston (68:4, 2009). *Social Science and Medicine*, 70(4), 493-495. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.10.060>
- [20].Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*,34(152).
- [21].Cemaloğlu, N. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,5(1), 73-114.
- [22].Crockett, D. A. (2013). *Teacher silence in South Carolina public schools*(Yayınlanmamış doktora tezi) Carolina Üniversitesi).<https://scholarcommons.sc.edu/etd/2505> adresinden erişildi
- [23].Crosby, F. (1982). *Relative Deprivation and Working Women*. New York, Oxford University Press.
- [24].Crosby, F. A. (1976). A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review*, 83, 85-113.
- [25].Çağlar, A., Yakut, Ö., ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- [26].Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- [27].Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- [28].Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 423-442.
- [29].Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.
- [30].Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- [31].Çınar, A., ve Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*,5(9), 42–60.
- [32].Dal, H. (2017). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği).(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Ankara.
- [33].Davis, J. A. (1959). A formal interpretation of the theory of relative deprivation. *Sociometry, The Sense of Injustice*,22, 280–296.
- [34].Demir, D. H. (2019).Okul müdürleri liderlik stillerinin örgüt iklimi ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [35].Demir, E., ve Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 148–165.
- [36].Demirdağ, G.E., Aydoğan, E., ve Demirdağ, A. (2016). Çalışan ve çalışmayan kadınların cinsiyet eşitsizliklerine yönelik tutumlarında görece yoksunluğun aracı rolü. In2nd *International Congress on Economics and Business*(pp. 1267–1275).
- [37].Demirtaş, H., ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1–24.
- [38].Demirtaş, Z., ve Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1–18.
- [39].Demirtaş, Z., ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Educational Reflections*2(1), 13–23.
- [40].Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık alguları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- [41].Durdağı, Akan., ve Sezer, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2).
- [42].Dyne, L. V., Ang, S., ve Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of management studies*, 40(6), 1359–1392.
- [43].Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1–22
- [44].Erdoğan, E. (2011). *Etkili liderlik örgütsel sessizlik ve performans ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- [45].Eroğlu, A. , Adıgüzel, O., ve Öztürk, A. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İşgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2).

- [46]. Erol, G. ve Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*,10(3), 45-64.
- [47].Erok, M.,(2018).*Örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karaman ili örneği*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- [48].Evren, H. U. (2019).*Öğretim elemanlarının bakış açısıyla örgütsel sessizlik*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- [49].Feldman, D. C., ve Turnley, W. H. (2004). Contingent employment in academic careers: Relative deprivation among adjunct faculty. *Journal of Vocational Behavior*,64(2), 284-307.
- [50].Gencer, M., (2018).*Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi).Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- [51].Göven, E. (2018). İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir çalışma).*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Eskişehir.
- [52].Greitemeyer, T., ve Sagioglou, C. (2017). Increasing wealth inequality may increase interpersonal hostility: The relationship between personal relative deprivation and aggression.*The Journal of Social Psychology*,157(6), 766-776.
- [53].Gurr, T. R. (1970). *Why men rebel*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- [54].Güçlü, N., Çoban, Ö., ve Atasoy, R. (2017). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*,46(215), 167-191.
- [55].Güler, T. (2017).*Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki (Antalya ili Manavgat ilçe örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- [56].Gümüş, H. (2010). *Liderlik ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin belirlenmesin yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- [57].Güner, Ş., (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler organizasyonunun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- [58].Güney, S. (2015). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [59].Gündüz B, Tunç B, İnandı Y, (2013). Okul yöneticilerinin öfke ve stresle başa çıkma yaklaşımları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1): 641-660.
- [60].Gürdoğan, A., ve Atak, O. (2016). Çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel örneği. *Journal of International Social Research*, 9(44).

- [61].Işık, N. (2014). *Liderlik yaklaşımları ve hizmetkâr liderliğin işgörenlerin organizasyonel bağlılıklarına etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [62].İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. ve Taş, S., (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2)
- [63].İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1).
- [64].İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayıçözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 275-294.
- [65].İnandı, Y., Uzun, A. ve Yeşil, H. (2016). Okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 191-209.
- [66].İyigün, N. Ö. (2012). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012 (1) 49-64.
- [67].Kahveci, G., ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- [68].Karabay, G., ve Erbay, E. (2021). Liderlik tiplerinin öğretmenlerdeki örgütsel sessizlik üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 78-87. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351244>
- [69].Karaçay, G . (2020). Leader-member exchange and in-role performance: can perceived organizational support be a remedy for employee affective reaction? . *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7 (2) , 361-372 . DOI: 10.17541/optimum.661529
- [70].Karakaya, M., ve Uluğ, F. (2011). Mesleki ortaöğretim kurumlarında yetki devri. *Education Sciences*, 6(1), 744-759.
- [71].Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.
- [72].Kars, M. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- [73].Keser, S. (2013). *İlköğretim okul yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- [74].Kılıç, R., Keklik, B., ve Yıldız, H. (2014). Dönüştürücü, etkileşimci ve tam serbesti tanıyan liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Journal of Management ve Economics*, 21(2).

- [75].Kıral, G. (2009). *Türkiye'de yaşayan kadınların görelî yoksunluk ve adil dünya inancı ile siyasal katılım düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [76].Kıranlı, S. (2010). *Eskişehir il merkezlerindeki devlet ve özel lise müdürlerini yönetici davranış biçimleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [77].Kitavi, M. J. (2014).*Influence of head teachers' leadership style s on pupils' performance at Kenya certificate of primary education in Matinyani sub county, Kitui county Kenya*(Yayımlanmamış doktora tezi), Nairobi. Üniversitesi.
- [78].Koçak, E. Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (5), 117-148.
- [79].Koçel, T. (1988).İşletme yöneticiliği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi*, S.205, s.241-254.
- [80].Koomen, W., ve Fränkel, E. G. (1992). Effects of experienced discrimination and different forms of relative deprivation among Surinamese, a Dutch ethnic minority group.*Journal of community ve applied social psychology*,2(1), 63-71.
- [81].Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,46(46), 199-226.
- [82].Makgato, M., ve Mudzanani, N. N. (2019). Exploring school principals' leadership styles and learners' educational performance: A perspective from high-and low-performing schools.*Africa Education Review*,16(2), 90-108.
- [83].Mantı, M. (2020). *Akademisyenlerde örgütsel stres ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- [84].Mercan, N. (2016). Liderlik tarzları ve toplumsal cinsiyete etkisi. *Toros Üniversitesi İİBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 131-142
- [85].*Mersin İli Öğretmen ve öğrenci sayıları* (2019, 20 Ağustos). Erişim Adresi: <http://mersin.meb.gov.tr/>
- [86].Milliken, F. J., Morrison, E. W., ve Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why.*Journal of management studies*,40(6), 1453-1476.
- [87].Moçoşoğlu, B., ve A, Kaya. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.
- [88].Morrison, E. W., ve Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world.*Academy of Management review*,25(4), 706-725.
- [89].Nartgün, Ş. , ve Demirer, S. (2012). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).

- [90].Nartgün, Ş. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (2), 47-67.
- [91].Ndaipa, C. J. (2016). Leadership styles adopted by headteachers and the influence on staff performance in primary schools of chimoio cluster in mozambique. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 5, 107-115.
- [92].Ngozi, N. V., Okeke-James, J. N., ve Igbokwe, I. C. (2021). Organizational silence and school climate as correlates of secondary schools teachers' job performance in Anambra state, Nigeria. *International Journal of Multidisciplinary Education and Research*, 6(1), 50-54.
- [93]. Northouse, P., (2013). *Liderlik*. İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.
- [94].Olson, J. M., ve Hazlewood, J. D. (1986). Relative deprivation and social comparison: An integrative perspective. In *Relative deprivation and social comparison: The Ontario symposium* (Vol. 4, pp. 1-15). Lawrence Erlbaum.
- [95].Olson, J. M., Herman, C. P., ve Zanna, M. P. (Eds.). (2014). *Relative Deprivation and Social Comparison: The Ontario Symposium, Volume 4*. Psychology Press.
- [96].Öncü, B., (2017). *Okul öncesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kırklareli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [97].Özdemir, F., Tekeş, B., ve Öner-Özkan, B. (2019). Birey düzeyinde görel yoksunluk ve öznel esenlik arasındaki dolaylı ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(84), 37-53.
- [98].Özdemir, T. Y., ve Orhan, M. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 1-20.
- [99].Özdil, M. M. (2017). *Liderlik tarzlarının örgütsel sessizliğin nedenleri üzerindeki etkisi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- [100].Özer, G. (2010). *Duygusal zekâ ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [101].Özgenel, M., ve Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- [102].Özgenel, M., ve Hıdıroğlu, A. (2019). Liderlik stillerine göre ortaya çıkan bir tutum: örgütsel sinizm. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1003-1043.
- [103].Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2005). Örgütsel davranış, Anadolu Üniversitesi yayınları. *Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakıf Yayın*, 149 (82).
- [104].Özkan, Ü. (2018). *Farklı lider üye ve ekip üye etkileşim kalitesi kombinasyonlarının göreceli yoksunluk ve psikolojik sermaye bağlamında iş sonuçlarına etkisi ve bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- [105].Paşa, Ö. Işık, A. (2017). Öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeyi ve okul müdürü tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60).
- [106].Reddy, S. (2004). A capability-based approach to estimating global poverty. Focus, *UNDP International Poverty Centre*, September.
- [107].Perlow, L., ve Williams, S. (2003). Is silence killing your company? *Ieee Engineering Management Review*,31(4), 18–23.
- [108].Poyraz, K., Kara, H., ve Çetin, S. A. (2009). Örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 71–91
- [109].Pinder, C. C., ve Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In *Research in personnel and human resources management*. Emerald Group Publishing Limited.
- [110].Runciman, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice: A study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. Berkeley: University of California Press.
- [111].Sağlam, A. C. (2016). The effects of vocational high school teachers' perceived trust on organizational silence. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 225–232.
- [112].Sağlam, A. Ç., ve Yüksel, A. (2015). Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*,10(7), 317–332.
- [113].Sariboga, V., ve Serin, H. (2020). Organisational silence and person-organisation fit: a study on classroom teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*,15(5), 887–898.
- [114].Solmaz, H., (2017). *Okul öncesi çocuklarının liderlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda deneysel bir çalışma: Şimdinin küçükleri, geleceğin büyük lideri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- [115].Sönmez, E. D., ve Cemaloğlu, N. (2018). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1951–1960.
- [116]. Şahin, Y. (2013). Çatışma kuramları ve kimlik temelli çatışmalar: teorik bir giriş. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, 1(1).
- [117].Şakar, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile işe olan yaratıcılık katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [118].Şehitoğlu, Y. (2010). *Örgütsel sessizlik örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan çalışan performansı ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- [119].Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [120].Tahaoğlu, F., ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274–298.

- [121].Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [122].Taş, A., Celik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 85-98.
- [123].Tayfun, A. ve Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114-134.
- [124].Telli, E. (2012). *Liderlik davranış tarzlarının çalışanların örgütsel tükenmişlik ve işten ayrılma eğilimleri üzerine etkisi: Konuyla ilgili bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- [125].Tengilimlioğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14).
- [126].Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 166, 98-111.
- [127].Terzi, A. R., ve Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 87-98.
- [128].Tezcan, Ü. T. (2017). Göreceli yoksunluk, eşitsizlik ve büyüme üzerine bir modelleme. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 54(628), 29-41.
- [129].Tınaz, P. (2006). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing). *Çalışma ve Toplum*, 4(11), 13-28.
- [130].Tura, M. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin işdoyumuna etkisi: Karacabey ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- [131].Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara.
- [132].Ulutaş, M. (2021) *Göreceli yoksunluk (mahrumiyet) kuramı. İktisadi ve İdari Bilimlerde Teori ve Araştırmalar*. M. Mete. (Ed.) Ankara: Gece Kitaplığı.
- [133].Ünlü, Y. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- [134].Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A. ve Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-.
- [135].Walker, I. ve Mann, L. (1987). Unemployment, relative deprivation, and social protest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 275-283. doi: 10.1177/0146167287132012
- [136].Yalçınsoy, A. (2017). Örgütsel sessizlik ve sonuçları. *The Journal of Social Science*, 1(1), 1-19.

- [137].Yerli, O.,(2016). *Örgütlerde otokratik liderlik sistemi ile örgütsel sinizm ilişkisi, çalışanlar ve örgüt verimliliği üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [138].Yeşiladın, G. ve Bayın, G.(2015). Türkiye’de örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan araştırmalara yönelik literatür incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4).
- [139].Yılmaz, N. (2019). *Hastanelerde çalışan kurum ev idaresi personelinin görelî yoksunluk duygusunun performansa etkisinin incelenmesi.*(Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [140].Yılmaz, N. (2020). Görelî yoksunluk ve algılanan stres arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akademisyenler Üzerine Bir İnceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1974–1983.
- [141].Yörük, D. ve Dünder, S., (2011,) Türkiye’deki yerel yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarına göre boyun eğici davranışlarının incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1).
- [142].Yürür, S. (2008). Örgütsel Adalet ile İş Tatmini ve Çalışanların Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Analizine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295–312.



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.24195108
Konu : Olçay ALTINLI'nın
Anket İzin Talebi

05.12.2019

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nün 02.12.2019 tarihli ve 1236239 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 05.12.2019 tarih 34776202-605.01-E.1236239sayılı Oluru.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Olçay ALTINLI'nın Doç.Dr.Yusuf İNANDI' danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Sessizlik ve Göreceli Yoksunlukları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma izin talebi incelenmiştir.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüm Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Olçay ALTINLI'nın söz konusu çalışmayı 2019-2020 eğitim öğretim yılında İlimize bağlı Akdeniz Toroslar Yenişehir ve Mezitli İlçelerinde bulunan ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Adem KOCA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek :
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Mühürlü Anket Soruları (4 sayfa)

Dağıtım:
Mersin Üniversitesi Rektörlüğü
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)
Akdeniz, Toroslar, Yenişehir ve Mezitli Kaymaklığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

Bilgi İçin :Şef-Ayla SAĞLAMAYAŞAR-
Memur-M.Farıs ŞEN –Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 60ee-6fc3-3bd8-b142-5494 kodu ile teyit edilebilir.

Ölçek Formu

Değerli Katılımcı,

Aşağıdaki veri toplama araçları ile elde edilecek veriler Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tez çalışmasında kullanılmak üzere toplanmaktadır. Tez çalışmasının konusu okul müdürlerinin liderlik tarzının, öğretmenlerin örgütsel sessizlikler ve göreceli yoksunlukları üzerindeki rolünün araştırılması amaçlanmaktadır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi ile ilgili ifadeler, ikinci bölümde öğretmenlerin göreceli yoksunluk düzeyleri ile ilgili ifadeler, üçüncü bölüm ise liderlik tarzınızı tanımlamaya yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Araştırmanın değeri, güvenilir sonuca ulaşabilmesi ve başarısı sizin içten katılımınıza bağlıdır. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır. Sonuçlar genellenerek istatistikî kurallara uygun olarak değerlendirilecektir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Yüksek Lisans Öğrencisi Olçay ALTINLI

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Erkek Kadın
2. Mesleki kıdeminiz:
 0 – 5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl 21 yıl ve üstü
3. Çalıştığınız kurum: İlkokul Ortaokul

I. BÖLÜM – ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ÖLÇEĞİ

		Tamamen katılıyorum	katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.	5	4	3	2	1
2	Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.	5	4	3	2	1
3	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.	5	4	3	2	1
4	Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.	5	4	3	2	1
5	Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.	5	4	3	2	1
6	Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.	5	4	3	2	1
7	Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.	5	4	3	2	1
8	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.	5	4	3	2	1
9	Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.	5	4	3	2	1
10	Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.	5	4	3	2	1
11	Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.	5	4	3	2	1
12	Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.	5	4	3	2	1
13	Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı,	5	4	3	2	1

	öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.					
14	Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.	5	4	3	2	1
15	Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.	5	4	3	2	1
16	Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.	5	4	3	2	1
17	Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.	5	4	3	2	1
18	Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.	5	4	3	2	1

II. BÖLÜM- GÖRECELİ YOKSUNLUK ÖLÇEĞİ

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Okul müdürü takdir edici tavırlarıyla okulda önemli biri olduğumu hissettirir.*	5	4	3	2	1
2	Okul müdürünün çalışmalarımı ilgili olumsuz eleştirisi beni mutsuz eder.	5	4	3	2	1
3	Haftalık ders programları hazırlarken okul müdürü bazı öğretmenlere ayrıcalık tanır.	5	4	3	2	1
4	Okul müdürüyle çatışma yaşadığımda açığının aranacağı hissine kapılırım.	5	4	3	2	1
5	Çalışma saatlerimde ihtiyaç duyduğumda okul müdürü bana esneklik göstermez.	5	4	3	2	1
6	Müdürümüz başarılı sınıfları kendine yakın öğretmenlere vermektedir.	5	4	3	2	1
7	Okulumuzda idari pozisyonlarda yönetime yakın gruplardan kişiler vardır.	5	4	3	2	1
8	Okul müdürümün nöbet günlerimi ders programıma uygun yapmaması beni kızdırır.	5	4	3	2	1
9	Okulumuzda ortak alınan kararlarda müdüre yakın fikirler kabul görür.	5	4	3	2	1
10	Okulumdaki öğrenci başarılarında müdüre yakın öğretmenlerin ön plana çıkarılması beni kızdırır.	5	4	3	2	1
11	Sınıfım için alınan kararlarda benim fikrim alınır.*	5	4	3	2	1
12	Kendimi sürekli yenileme ihtiyacı duyarım.	5	4	3	2	1
13	Başarılı sonuçlar almak yeni öğretim yöntemleri geliştirmemi sağlar.	5	4	3	2	1
14	Çalışmalarımın okul müdürü tarafında sürekli	5	4	3	2	1

	diğer öğretmenlerle kıyaslanması beni mutsuz eder.					
15	Aynı okulda çalıştığım arkadaşlarımla rekabet etmek bende gerginlik yaratır.	5	4	3	2	1
16	Problemlı sınıflar diğer öğretmenlere kıyasla daha çok bana verilmektedir.	5	4	3	2	1
17	Okul müdürünün bana karşı haksız davranışları bende okuldan ayrılma isteği uyandırır.	5	4	3	2	1
18	Müdürüm okul için yaptığım çalışmalarını görmezden gelir.	5	4	3	2	1
19	Müdüre yakın öğretmenler hak etmedikleri halde itibar görür.	5	4	3	2	1
20	Öğretmenlik becerisine güvendiğim kimselerle işbirliği yaparım.	5	4	3	2	1

III. BÖLÜM - LİDERLİK TARZI ÖLÇEĞİ

		Her zaman katılıyorum	Çoğunlukla katılıyorum	Bazen katılıyorum	Nadiren katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Okul yöneticimiz emir vererek sorun çözmeyi tercih eder.	5	4	3	2	1
2	Okul yöneticimiz karar alma yetkisine sahip tek kişidir.	5	4	3	2	1
3	Okul yöneticimiz güç kaynağı olarak cezayı kullanır.	5	4	3	2	1
4	Okul yöneticimiz için önemli olan verimliliklidir.	5	4	3	2	1
5	Okul yöneticimiz kendisine bağlı olunmasından zevk alır.	5	4	3	2	1
6	Çalışanlar okul yöneticisine karşı güvensizdirler.	5	4	3	2	1
7	Okul yöneticimiz yetki devrine karşıdır.	5	4	3	2	1
8	Okul yöneticimizin yönetim tarzı, çalışanların yaratıcılığını sınırlar.	5	4	3	2	1
9	Okul yöneticimiz çalışanları yakından takip eder.	5	4	3	2	1
10	Okul yöneticimiz eleştirilmeyi sevmez.	5	4	3	2	1
11	Okul yöneticimiz çalışanları karar alma sürecine katar.	5	4	3	2	1
12	Okul yöneticimiz çalışanlarla işbirliği yapar.	5	4	3	2	1
13	Okul yöneticimiz iletişim kanallarını açık tutar.	5	4	3	2	1
14	Okul yöneticimiz çalışanların bilgi ve becerilerine önem verir.	5	4	3	2	1
15	Okul yöneticimiz çalışanlara, niteliklerine uygun sorumluluk verir.	5	4	3	2	1
16	Okul yöneticimiz çalışanlara yaratıcılıklarını ortaya çıkarma fırsatı verir.	5	4	3	2	1
17	Okul yöneticimiz ast ile üst arasında sıcak bir ilişki kurar.	5	4	3	2	1
18	Okul yöneticimiz çalışanların moralini yükseltecek bir çalışma ortamı oluşturur.	5	4	3	2	1
19	Okul yöneticimiz sorun çözen çalışanın gurur duymasını sağlar.	5	4	3	2	1
20	Okul yöneticimiz bilgiyi, okulun öğeleriyle paylaşır.	5	4	3	2	1

21	Okul yöneticimiz kurum içinde çatışma çıkmasından korkmaz.	5	4	3	2	1
22	Okul yöneticimiz yetkiyi alt kademelere aktarır.	5	4	3	2	1
23	Okul yöneticimiz gücünü yetkisiyle birlikte astlarından alır.	5	4	3	2	1
24	Okul yöneticimiz çalışanların ona güvenmelerini sağlar.	5	4	3	2	1
25	Okul yöneticimiz çalışanların ona bağlılık duymasını sağlar.	5	4	3	2	1
26	Okul yöneticimiz çalışanları, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinin önemine inandırır.	5	4	3	2	1
27	Okul yöneticimiz izleyenlerin değişimi gerçekleştirmelerini sağlar.	5	4	3	2	1
28	Okul yöneticimiz farklı ve yeni bakış açılarıyla problemlere çözüm bulabilir.	5	4	3	2	1
29	Okul yöneticimizin örgütsel vizyon oluşturma yeteneği, çalışanlar tarafından kabul edilir.	5	4	3	2	1
30	Okul yöneticimiz çalışanın desteğini sağlayabilmek için çalışana güdüleme yollarını bilir.	5	4	3	2	1
31	Okul yöneticimiz düşünce ve eylemleriyle çalışanları yönlendirir.	5	4	3	2	1
32	Okul yöneticimiz büyük beklentiye sahiptir.	5	4	3	2	1
33	Okul yöneticimiz astları ile bireysel olarak ilgilenerek onlara danışmanlık yapar.	5	4	3	2	1
34	Okul yöneticimiz okulumuzu yeniden yapılandırmak için çaba harcar.	5	4	3	2	1
35	Okul yöneticimiz değişimi gerçekleştirecek kişiler için öğrenme fırsatları sağlar.	5	4	3	2	1
36	Okul yöneticimiz okulda adil bir güç paylaşımı sağlar.	5	4	3	2	1
37	Okul yöneticimiz bürokratik engellerden kurtuluşu gerçekleştirir.	5	4	3	2	1
38	Okul yöneticimiz her türlü değişime duyarlı, esnek kararlar alır.	5	4	3	2	1