

**İLKÖĞRETİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK TARZLARI
İLE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI YILDIRMA (MOBBING) VE
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ELİF DAŞCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

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

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS 2014

**İLKÖĞRETİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK TARZLARI
İLE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI YILDIRMA (MOBBING) VE
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ELİF DAŞCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

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

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif

Soyadı : DAŞCI

Bölümü : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma (Mobbing) ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between Leadership Styles of Elementary School Principals and Mobbing and The Organizational Silence Behaviors That Primary School Teachers Experience

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Elif DAŞCI

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif DAŞCI tarafından hazırlanan "İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma (Mobbing) ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve

Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve

Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Bekir BULUÇ

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı,

Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 23/05/2014

Bu tezin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Örgütsel sessizlik, yönetim bilimi literatüründe, örgüt sağlığını olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorun olarak ele alınmaktadır. Eğitim örgütlerinde sorun olarak ele alınan özellikle işyerinde yıldırma (mobbing) gibi pek çok kavram, örgüt üyelerini sessiz kalmaya yönlendirmekte, bu da örgütün performansı, gelişimi ve değişimi önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Örgüt kültürü ve iklimine yön verme gücüne sahip olan liderler, bilerek ya da bilmeyerek sessizlik ikliminin oluşmasına katkıda bulunabilmektedirler.

Bu araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının gerçekleşme düzeyi ve bu düzeyde okul yöneticilerinin liderlik tarzı ve öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırma davranışlarının tetikleyici rolü üzerinde durulmaktadır. Çalışmanın, eğitim örgütlerinde sergilenen sessizlik davranışlarının önlenmesinde yardımcı olması ve alana önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu araştıma sürecinde beni cesaretlendiren, benden desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, her aşamada bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bana sabırla yol göstermeye çalışan, yapıcı eleştirileriyle ufkumu açan ve bana güvenen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca, bu süreçte bana destek olan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Kamil YILDIRIM ve Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım. Araştırma için gereken istatistikleri sağlamama yardımcı olan Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü İbrahim PİŞKİN'e; analiz aşamasında fikir alışverişi yaptığımız Öğretim Görevlisi Melihan ÜNLÜ'ye; dostlarım Gamze GÖKRER ve Kadir TIRPAN'a; araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine ve yardımını esirgemeyen, burada adını sayamadığım tüm dostlara teşekkür ederim.

Eğitimin değerini her fırsatta hatırlatarak, her zaman kendimi en iyi şekilde geliştirmemi öğütleyerek, kariyer gelişimime en kıymetli katkıları yapan sevgili babam İbrahim

DAŞCI'ya; istediğim her şeyi yapabilecek güce sahip olduğumu bana her fırsatta hatırlatan biricik annem Kevser DAŞCI'ya; canım ağabeyim Emrah DAŞCI ve eşi Melahat DAŞCI'ya sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Elif DAŞCI

**İLKÖĞRETİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK
TARZLARI İLE ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI YILDIRMA
(MOBBING) VE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DAVRANIŞLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Elif DAŞCI
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs 2014

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma modelinde, biri bağımsız/dışsal (okul yöneticilerinin liderlik tarzı), ikisi bağımlı/içsel (yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışı) olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Ancak yıldırma değişkeni, kurulan yapısal modelde, aracı (mediator) değişken olarak da ifade edilebilir. Araştırmanın evrenini Aksaray ili Merkez ilçedeki 5 eğitim bölgesinin sınırları içerisinde bulunan 60 devlet ilköğretim kurumunda görev yapan 1301 öğretmen oluşturmaktadır. Evrene ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme (multi-stage sampling) yöntemi ile belirlenmiştir. Birinci aşamada tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi; ikinci aşamasında basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Örneklem için belirlenen bölgede bulunan 15 okuldaki 537 öğretmenden, 400 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak 5 anket, analiz öncesi veri tarama aşamasında çıkartılmış, geriye kalan 395 anket ile asıl uygulamanın analizleri yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği-Değerlendirme Formu (Multifactor Leadership Questionnaire) (5x Kısa), Negatif Davranışlar Ölçeği (Negative Acts Questionnaire) ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 18.0 ve LISREL 8.80 istatistik paket programları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticileri, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarını orta düzeyde sergilemekte ve dönüşümcü liderlik davranışlarını daha fazla gerçekleştirmekte; öğretmenler arasına yıldırmaya maruz kalmakta; örgütsel sessizlik davranışlarını orta

düzeyde gerçekleşmektedir. Örgütsel sessizlik davranışları söz konusu olduğunda, öğretmen algıları en fazla okul yöneticisinde odaklaşmaktadır. Okul yöneticileri dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırmaya maruz kalma ve örgütsel sessizlik yaşama düzeyleri azalmaktadır. İşlemci liderlik, yıldırma ve örgütsel sessizlik üzerinde, dönüşümcü liderliğe kıyasla daha güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak, yıldırmanın, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarına kıyasla, örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi daha güçlü bir özellik taşımaktadır.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, yıldırma, örgütsel sessizlik, okul yöneticisi, öğretmen.

Sayfa Adedi: xvi + 124

Danışman: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

**THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP STYLES OF
ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS AND MOBING AND THE
ORGANIZATIONAL SILENCE BEHAVIORS THAT PRIMARY
SCHOOL TEACHERS EXPERIENCE**

Master Thesis

Elif DAŞCI

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2014

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the relationship between leadership styles of elementary school principals and mobbing and the organizational silence behaviors that primary school teachers experience. The research was based on the relational search model. In the research model, there are three variables consisting of one independent/external (principals' leadership style) and two dependent/internal (mobbing and organizational silence behavior) variables. However, mobbing variable may be expressed as mediator variable in the structural model. The population of the study consisted of 60 schools and 1301 teachers working in primary schools of Ministry of National Education in 5 Central education districts of Aksaray. The sample set of research were chosen from the population with the multi-stage sampling method. The first stage was stratified sampling and the second stage was simple random sampling. There are totally 15 schools and 537 teachers in these districts. 400 teachers filled out the surveys. However, the 5 survey was removed during the preliminary data screening procedure and 395 surveys were analyzed in the study. The Multifactor Leadership Questionnaire, Negative Acts Questionnaire and Organizational Silence Questionnaire were used to collect data. LISREL 8.80 and SPSS 18.0 statistical software packages were used to analysis of the data. The findings of the research showed that school principals show mid-level transformational and transactional leadership behaviours, and they were more likely to perform transformational leadership style than transactional leadership style. Teachers are victims of bullying at low level, and

they show mid-level organizational silence behaviors. Teachers' perceptions focus on the school administrators about organizational silence. As long as primary school principals have more transformational and transactional leadership behaviours, teachers' mobbing experiences and organizational silence behaviors decrease. Results also showed that transactional leadership is a stronger predictor than transformational leadership on mobbing and organizational silence. However, mobbing is a stronger predictor than transformational and transactional leadership on organizational silence.

Science Code:

Key Words: Transformational leadership, transactional leadership, mobbing, organizational silence, school principal, teacher.

Page Number: xvi + 124

Supervisor: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Varsayımları.....	6
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	6
Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Liderlik.....	7
Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Tarzları.....	9
Dönüşümcü Liderlik.....	11
İdealleştirilmiş Etki.....	13
Telkinle Güdöleme.....	13

<i>Entelektüel Uyarım</i>	14
<i>Bireysel Destek</i>	14
<i>İşlemci Liderlik</i>	15
<i>Koşullu Ödül</i>	16
<i>İstisnalarla Yönetim</i>	16
<i>Laissez-faire Liderlik</i>	17
Yıldırma	17
Yıldırmanın Nedenleri	20
Yıldırmanın Örgütsel Nedenleri	21
Yıldırmanın Kişisel Nedenleri	22
Yıldırmanın Sonuçları	23
Yıldırmanın Örgütsel Sonuçları	23
Yıldırmanın Kişisel Sonuçları	25
Örgütsel Sessizlik	26
Okul Ortamı	28
Duygu	29
Sessizliğin Kaynağı	30
Yönetici	31
İzolasyon (Dışlanma)	33
BÖLÜM 3	35
YÖNTEM	35
Araştırmanın Modeli	35
Evren ve Örneklem	35
Veri Toplama Araçları	40
Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (ÇFLÖ)	40
Negatif Davranışlar Ölçeği (NDÖ)	50
Örgütsel Sessizlik Ölçeği (ÖSÖ)	53
Verilerin Toplanması ve Analizi	61
BÖLÜM 4	65
BULGULAR ve YORUM	65
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin Okul Ortamı Boyutuna İlişkin Bulgular.....	69
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin Duygu Boyutuna İlişkin Bulgular.....	70
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin Kaynağı Boyutuna İlişkin Bulgular.....	71
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin Yönetici Boyutuna İlişkin Bulgular.....	72
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin İzolasyon Boyutuna İlişkin Bulgular.....	73
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	73
BÖLÜM 5.....	81
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	81
Tartışma.....	81
Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	81
İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	84
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	87
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	89
Sonuçlar.....	92
Öneriler.....	94
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	94
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	94
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	115

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Evrenine İlişkin Dağılım.....	36
Tablo 2. Örnekleme Alınan İlköğretim Kurumu Sayı ve Oranları.....	36
Tablo 3. Örnekleme Alınan İlköğretim Kurumları.....	37
Tablo 4. Araştırmanın Örnekleme İlişkin Dağılım.....	38
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Branş, Görev Yapılan Eğitim Kademesi, Görev Yapılan Okuldaki ve Toplam Hizmet Sürelerine İlişkin Dağılım.....	39
Tablo 6. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin (ÇFLÖ) Alt Boyutları.....	40
Tablo 7. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 8. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	44
Tablo 9. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 10. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	48
Tablo 11. Negatif Davranışlar Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 12. Negatif Davranışlar Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	52
Tablo 13. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin (ÖSÖ) Alt Boyutları.....	54
Tablo 14. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 15. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	56
Tablo 16. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	58

Tablo 17. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	59
Tablo 18. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerlendirme Ölçütleri.....	62
Tablo 19. Sürekli Değişkenler İçin Tek Değişkenli Normallik Testi.....	64
Tablo 20. Sürekli Değişkenler İçin Mardia'nın Çok Değişkenli Normallik Testi.....	64
Tablo 21. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Tarzlarını Gerçekleştirme Düzeyi	66
Tablo 22. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Yıldırma Yaşama Düzeyi.....	67
Tablo 23. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyi	68
Tablo 24. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin Okul Ortamı Boyutuna İlişkin Bulgular.....	69
Tablo 25. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin Duygu Boyutuna İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 26. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin Sessizliğin Kaynağı Boyutuna İlişkin Bulgular.....	71
Tablo 27. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin Yönetici Boyutuna İlişkin Bulgular.....	72
Tablo 28. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin İzolasyon Boyutuna İlişkin Bulgular.....	73
Tablo 29. Modelin Path Analizine İlişkin Uyum Değerleri.....	75
Tablo 30. Araştırma Modeline İlişkin YEM Sonuçları.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği DFA sonuçları: Birinci düzey yol diyagramı.....	45
Şekil 2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği DFA sonuçları: İkinci düzey yol diyagramı.....	49
Şekil 3. Negatif Davranışlar Ölçeği DFA sonuçları: Yol diyagramı.....	53
Şekil 4. Örgütsel Sessizlik Ölçeği DFA sonuçları: Birinci düzey yol diyagramı.....	57
Şekil 5. Örgütsel Sessizlik Ölçeği DFA sonuçları: İkinci düzey yol diyagramı.....	60
Şekil 6. Kavramsal model.....	74
Şekil 7. Araştırmaya ilişkin yapısal model.....	77
Şekil 8. Araştırma için kurulan yapısal eşitlik modeli.....	77

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ÇFLÖ	Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği
NDÖ	Negatif Davranışlar Ölçeği
ÖSÖ	Örgütsel Sessizlik Ölçeği
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
NNFI	Non-Normed Fit Index
CFI	Comparative Fit Index
GFI	Goodness of Fit Index
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, ilgili literatür özetlenerek, ele alınan problemin durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, kapsam ve sınırlılıklara ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Problem Durumu

Eğitim örgütlerinde değişim ve gelişime ilişkin taleplerin yoğunlaşması, okul bağlamında liderlik kavramına gösterilen ilginin artmasına neden olmuştur (Keith, 2009). Dönüşümcü liderlik tarzıyla ilgili ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda, okul yöneticileri dönüşümcü lider olarak görülmelerine rağmen (Bildik, 2009; Buluç, 2009; Cemaloğlu, 2007a; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012b; Cemaloğlu ve Okçu, 2012; Cemaloğlu, Sezgin ve Kılınç, 2012; Çiçek, 2010; Dursun, 2009; Kazancı, 2010; Kul, 2010; Kurt, 2009; Lee, 2012; Odetunde, 2013; Okçu, 2011a; Şirin, 2008), bazı araştırmalarda liderliğin yetersiz olduğu (Akbaba Altun, 2003) belirtilmiştir. Lider davranışları, örgüt kültürünün şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Buluç, 2013; Ott, Parkes ve Simpson, 2003; Schein, 2010), Bu durum, okulun amaçlarına ulaşması ve öğretimin kalitesinin artırılması gibi önemli konularda liderlere ciddi sorumluluklar yüklemektedir. Harris ve Lambert'e göre (2003) öğretmenlerin birbirleriyle paylaşım ve etkileşim içinde bulunmaları, öğretimin kalitesini artırmada etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Roberts ve O'Reilly'e (1974) göre, çalışanların örgütte sergilediği iletişim davranışlarını, yöneticinin bu etkileşime olan bakış

açısı belirlemektedir. Okul yöneticilerinin sorun tanıma ve çözmedeki rolü, liderlik rolünü gerçekleştirmesiyle doğrudan ilgilidir (Hallinger, 1992). Liderlerin davranışlarından etkilenen öğretmenlerin, okulu iyileştirmeye yönelik fikirlerini kasıtlı olarak esirgemesi, okulun performansı, gelişimi ve eğitimin kalitesi açısından olumsuz bir durum olarak nitelendirilmektedir (Bayram, 2010; Kahveci, 2010; Kahveci ve Demirtaş, 2013a). Örgütsel sessizlik ikliminde, çalışanlar örgütlerine herhangi bir katkıda bulunmadıklarından dolayı (Bowen ve Blackmon, 2003, s. 1394), örgütsel değişme ve gelişme bağlamında sessizlik, potansiyel bir tehlike olarak görülmektedir (Çakıcı, 2008, s. 131; Ellis ve Dyne, 2009, s. 54; Morrison ve Milliken, 2000, s. 707).

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, örgütsel sessizliğin yüksek düzeyde yaşandığı, yönetici ve öğretmenlerin, olay ve durumlar karşısında konuşmak yerine sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmektedir (Bayram, 2010; Çakıcı, 2008; Ertürk, 2011; Kahveci, 2010; Kahveci ve Demirtaş, 2013a; Yanık, 2012).

Eğitim örgütlerinde örgütsel sessizliğe yönelik yapılan araştırmalar, sessizliğin en çok; yöneticilerin yetersizliği, düşük performansı, yanlış tutumları, adil olmayan uygulamaları, kötü muamele, etik olmayan davranışlar, kişisel çekişmeler olduğunu göstermektedir (Bayram, 2010; Bildik, 2009; Kahveci ve Demirtaş, 2013a; Yanık, 2012). Yöneticilerin bilerek ya da bilmeyerek sessizliğe katkı sağlamaları, öğretmenlerin, sorunlar hakkında konuştuklarında değişen bir şey olmayacağını düşünmelerine, şikayetçi ve dedikoducu olarak görünecekleri korkusu yaşamalarına sebep olmaktadır (Bildik, 2009; Kahveci ve Demirtaş, 2013a). Okul yöneticisinden kötü muamele gören öğretmenler, kurumlarına uyum sağlamakta güçlük çekmekte, yalnızlık duygusuna kapılmakta, okul içi ilişkilerde sorunlar yaşamaktadırlar (Blase ve Blase, 2004). Eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel sessizlik, bilgi ve deneyimleri paylaşmama, çok yönlü perspektiflerden mahrum kalma, işlerin iyileştirilmesi çalışmalarına kayıtsız kalma, açık iletişim ve yapıcı diyaloglar kuramama, kurumu sahiplenmeme, fikirleri kasıtlı olarak esirgeme, performansta düşüş, haksızlığa tepki gösterme yerine pasif kalma (Kahveci ve Demirtaş, 2013a), görüşlerini açıklamada gönülsüz olma (Yanık, 2012) gibi sonuçlara yol açtığı görülmektedir.

Örgütsel sessizliğin eğitim örgütlerinde yaşanmasının nedenleri incelendiğinde; yöneticilerin tutum ve davranışları, öğretmenlerin okul yönetici ve meslektaşlarından aldığı olumsuz eleştiriler, bilgi ve tecrübe eksikliği (Kahveci, 2010), dışlanma (yalnız bırakılma,

destek görmeme) korkusunun (Bayram, 2010), eğitimcilerin örgütsel sessizlik yaşamaları üzerindeki etkisine vurgu yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar, örgüt yöneticilerinin liderlik tarzlarının, örgütün sosyo-psikolojik yönünü etkileme gücüne sahip olduğunu göstermektedir (Bass, 1988, 1999, 2000; Carmeli, Meitar ve Weisberg, 2006; Çelik, 1998; Karadağ, Başaran ve Korkmaz, 2009; Karip, 1998; Krishnan, 2008; Kul ve Güçlü, 2010; Nguni, Slegers ve Denessen, 2006). Bildik (2009)'in araştırmasına göre, çalışanlarla ilişkileri güven üzerine kurulu olan, onlara yol gösteren, fikirlerini söylemeleri için onlara uygun ortamları hazırlayan dönüşümcü liderlerin bulunduğu örgütlerde, çalışanların sessizlik düzeyleri azalmakta; başarısızlık durumunda ceza veren etkileşimci liderlerin bulunduğu örgütlerde ise çalışanların stres ve baskı yaşamaları yoluyla örgütsel sessizlik artmaktadır. Örgütte sağlıklı bir iletişim ortamı oluşması için çaba harcayan dönüşümcü liderlerin (Carter, 2010, s. 61), izleyenleri, örgütsel sorunlar hakkında görüş ve fikirlerini söylemesi için cesaretlendirmesi beklenir. Ayrıca, Kutlay'a (2012) göre, çalışanların örgütsel adanmışlık düzeyleri arttığında, örgütsel sessizlik yaşama düzeyleri azalmaktadır. Cemaloğlu, Daşcı ve Şahin'e (2013) göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama durumları; yönetsel, örgütsel, işle ilgili ve ilişkisel nedenlerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler genellikle, ilişkisel nedenlerden konuşmanın faydasız olduğu ve yönetsel nedenlerden yöneticinin sözde ilgileniyor görünmesi sebebiyle örgütsel sessizlik yaşamaktadırlar.

Eğitim örgütlerinde olumsuz bir iş ve çalışma ortamı oluşmasında, sessizlik iklimi ile birlikte yıldırmanın da önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Eğitim örgütlerinde yıldırmanın yönü üzerine yapılan araştırmalarda; öğretmenlerin hem yönetici konumundaki eğitimciler tarafından (Dick ve Wagner, 2001; Ocak, 2008; Riley, Duncan ve Edwards, 2009; Toker Gökçe, 2012) hem de kendi meslektaşları tarafından yıldırmaya maruz kaldıkları görülmektedir (Çiçek Sağlam, 2008; Dick ve Wagner, 2001; Gündüz ve Yılmaz, 2008; Ocak, 2008; Riley vd., 2009). Yıldırmaya maruz kalan öğretmenlerin; kronik korku ve endişe yaşadığı (Blase ve Blase, 2002; Blase ve Blase, 2007), halsizlik, baş ağrısı, karın ağrısı gibi fiziksel belirtilere maruz kaldığı (Dick ve Wagner, 2001), işe devamsızlık yaptıkları (Cabrera, 2012), örgütsel bağlılık düzeylerinin düştüğü (Okçu, 2011a), stres ve tükenmişlik düzeylerinin arttığı (Çam, 2010; Dick ve Wagner, 2001; Filizöz ve Ay, 2011; Karakuş ve Çankaya, 2012; Tanhan ve Çam, 2011), iş ve yaşam doyumu düzeylerinin azaldığı (Dick ve Wagner, 2001; Karakuş ve Çankaya, 2012) ve öz yeterlik algılarının

düşük düzeyde çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Çelep ve Eminoğlu, 2012). Öğretmenlere yönelik yıldırmanın nedenleri incelendiğinde; okul müdürlerinin liderlik tarzlarının, yıldırma yaşanmasının bir belirleyicisi olduğu; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme sıklığı arttıkça, yıldırma yaşanma düzeyinde düşme yaşandığı görülmektedir (Cemaloğlu, 2007a; Cemaloğlu, 2011). Etik liderlik davranışları ise örgütsel güven aracılığıyla yıldırma yaşama düzeyini etkilemektedir (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012a).

Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadığı yıldırma davranışlarının, eğitim örgütlerinde örgütsel sessizlik iklimi oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma, ilköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere ilişkin yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzlarını gerçekleştirme düzeyi nedir?
2. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyi nedir?
3. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama düzeyi nedir?
4. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik tarzlarını gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizliği hangi düzeyde ve yönde etkilemektedir?

Araştırmanın Önemi

Araştırma, eğitim örgütlerinin sosyo-psikolojik yönü ile ilgilidir. Bu sebeple araştırma sonuçları, eğitim örgütlerinin iletişim, sorun çözme, birey-kurum, birey-birey ilişkisini ve

etkileşimini açıklar nitelikte bulgular ortaya koyacaktır. Bu bulgularla, örgütsel davranış örüntüleri, nedenleri ve etkileri tanımlanabileceği beklenmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin gerçekleşme düzeyinin saptanmış olması, öğretmenlerde, öğrencilerde ve diğer eğitim çalışanlarında görülen, okul yöneticisinin liderlik davranışlarını yeterli düzeyde yerine getirememesinden kaynaklanan sorunların analiz edilebilmesine ışık tutabilecektir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyinin saptanmasıyla, yıldırma yaşayan öğretmenlerin, psikolojik durumları, davranışları, tepkileri ve sorun çözme algılarının daha kapsamlı analiz edilmesi söz konusu olabilecektir.

İlköğretim kurumlarında örgütsel sessizlik davranışlarının gerçekleşme düzeyinin saptanmasıyla, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının gerçekleşme düzeyi belirlenecek ve öğretmenlerin akademik performansını olumsuz yönde etkilediği ileri sürülebilen durumlar analiz edilebilecektir. İlköğretim kurumlarında oluşan örgütsel sessizlik ikliminin, okulun performansı, öğretmenlerin duygu, düşünce ve fikirlerini açıkça ifade edebilme, işleri iyileştirme çabası gösterme ve yaratıcılıklarını ortaya koyma durumları üzerindeki etkilerini ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin saptanmasıyla, okul yöneticilerinin sergilediği liderlik tarzının, yıldırma ve örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen algılarının oluşmasında doğrudan ve dolaylı etkileri gözlenerek, eğitimcilere bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma genel olarak, hangi liderlik stiline yıldırma üzerinde etkisi olduğunu, hangi liderlik stiline yıldırmanın oluşumunu etkilediğini, sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel sessizliğe bürünmesinde rol oynayan değişkenlerin tanımlanmasına, anlaşılmasına olanak sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

- Belirlenen araştırma yöntemi, ilköğretim kurumunda görev yapan yöneticilerin liderlik tarzları, yıldırma ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilecek niteliktedir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

- Araştırmanın evrenini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı, Aksaray ili Merkez ilçe eğitim bölgesi sınırları içerisinde bulunan devlet ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.
- Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Negatif Davranışlar Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nde yer alan maddeler, araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Tanımlar

Lider: Eylemleriyle diğer insanları en çok etkileyen değişim ajanlarıdır (Bass, 1990, s. 19).

Liderlik: Bir grupta bulunan iki ya da daha fazla üye arasında, üyelerin algı ve beklentileriyle birlikte, bir durumun yeniden yapılanmasını içeren etkileşimdir (Bass, 1990, s. 19).

Yıldırma (Mobbing): Bir veya birkaç kişi tarafından genellikle bir kişiye karşı sistematik olarak (hemen hemen her gün ve en az altı ay) uygulanan düşmanca ve etik olmayan bir iletişim tarzıdır (Leymann, 1990, s. 120).

Örgütsel sessizlik: İşgörenlerin, örgütsel sorunlar hakkındaki görüşlerini ve kaygılarını paylaşmayı esirgeme tercihidir (Morrison ve Milliken, 2000, s. 707). Çakıcı'ya (2007, s. 149) göre örgütsel sessizlik, işgörenlerin iyileşme ve gelişme adına işi veya işyeriyle ilgili teknik ve/veya davranışsal konularla ilgili görüş ve düşüncelerini bilinçli olarak esirgemesi ve sessizleşmesidir.

BÖLÜM 2

Bu bölümde, araştırmanın amacıyla ilişkili literatür incelenmiştir. Öncelikle liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarına vurgu yapılmıştır. Daha sonra yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışlarına ilişkin literatüre yer verilmiştir. Bu incelemeler yapılırken, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları ile öğretmenlerin yıldırma ve örgütsel sessizlik yaşama durumları arasındaki ilişki ve etki dikkate alınmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Liderlik

Yönetim bilimi literatüründe, liderlik kavramı önemli bir yere sahiptir. Önceleri askeri, politik ve dini alanları ilgilendiren liderlik kavramı, sanayi devrimi ile birlikte örgütsel alanda da önem kazanmaya başlamıştır (Bass, 1990). Örgütlerin ihtiyaçları değiştikçe, liderlik kavramında da yeni paradigmlar geliştirilmiştir. Tarihsel süreç içerisinde sırasıyla, kişisel özellikler, davranışsal ve durumsal gibi çeşitli liderlik yaklaşımları öne çıkarken (Aydın, 2010; Daft, 2005); sonraları liderlik özellikleri ve durumları hakkında daha dinamik anlayışlar önem kazanmıştır (Bass, 1990).

Liderlikle ilgili literatür incelendiğinde; Kouzes ve Posner (1990, ss. 8-13), iyi bir lideri, zorluklara meydan okuyabilen, ortak bir vizyon oluşturabilen, izleyenleri harekete

geçirebilen, vizyona ulaşmada ortak değerleri dikkate alarak planlama yapabilen ve izleyenleri amaca giden yolda cesaretlendirebilen kişi olarak tanımlamaktadır.

Dubrin (2001, s. 6) lideri, eylemleri ve kişilik özellikleri ile örgütsel performansı etkileyen kişi olarak tanımlamaktadır. Örgüt performansının lider davranışlarından etkilenmesi durumunu ise liderlik olgusu olarak nitelendirmektedir. Dublin ve Dalglish (2003, s. 25), liderlik kavramının örgütsel anlamda yoğun ilgi görmesine neden olan etmenlerden biri olarak liderlerin örgütsel performansı etkilemesini göstermektedir. Liderlik belirli koşullar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Koçel, 2001, s. 465).

Kets de Vries (2007, ss. 201-202) liderlik sürecini, şu şekilde ifade etmektedir:

Liderlik, liderin bir grubun üyelerinin faaliyetlerini ortak amaca yöneltmek için etkilemek üzere, değişik güç tabanlarından yararlanma çabasıdır... Liderlik, yalıtılmış bir durumda gerçekleşmez; takipçiler olmadan liderlik olmaz ve her türlü liderlik faaliyeti somut bir bağlamda gerçekleşir. Bu nedenle, liderlik davranışlarını anlamak için sadece liderin kişisel yapısına değil, aynı zamanda takipçilerinin yapısına ve somut durumun özelliklerine bakmak gerekir.

Baltaş'a (2012, s. 75) göre ise lider, değerleri ve ahlak anlayışıyla, üslubu ve davranış biçimiyle çevresine örnek olan kişidir. Kendisinden sonra gelenlere özdeşleşebilecekleri bir model sunar. Değişime, yeniliğe ve yaratıcılığa açık bir ortam yaratır.

Liderlik konusunda yapılan pek çok tanım bulunmaktadır. Bu yüzden liderliğin anlamı, liderin içinde bulunduğu gruba, konuma ve sürece bağlı olarak algılanmalıdır. Bununla birlikte, liderlik sınıflamalarında ortak noktalar da bulunmaktadır. Bass'a (1990, s. 11) göre, birçok liderlik tanımı, bir grup sürecine odaklanma, kişilik yapısı, etkileme süreci, belirli davranışlar, ikna etme çabası, yetki ilişkisi, amaçlara ulaşma aracı, etkileşim aracı, farklılaştırılmış bir rol, yapıyı harekete geçirme ve bunların çeşitli kombinasyonları olarak belirtilmiştir.

Teaff'a (1994, s. 206) göre, örgütsel amaçlara ulaşmak genellikle zordur ve uzun zaman alır. Bu yüzden, liderlik fiziksel ve zihinsel olarak dayanıklılık gerektiren bir iştir. Liderliğin etkili olabilmesi için, liderlik gücünün, örgütteki ortak amaçla ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Burns, 1978, s. 4). Daft'a (2005, s. 32) göre, çoğu insan doğuştan liderlik yetenek ve becerilerine sahip olmayabilir ancak, liderlik öğrenilebilir ve geliştirilebilir.

Yeni liderlik yaklaşımlarıyla birlikte, son çalışmalar dönüştürücü liderliğe vurgu yapmaktadır. Daha önceleri “işlemci liderlik” adı altında “demokratik liderlik” ya da “katılımcı liderlik” olarak ifade edilen tarzın, gelişen sosyal ve ekonomik şartlarda başarılı olamaması üzerine, “dönüştürücü liderlik” yaklaşımı ortaya atılmıştır (Topçu Brestrich, 2000). Ancak bu iki liderlik tarzından bahsetmeden önce çoğunlukla işlemci liderlik davranışları ile birlikte anılan yönetici kavramından ve yönetici ile liderlik arasındaki birkaç tipik ayırmadan bahsetmek faydalı olacaktır. Kets de Vries’a (2007, s. 234) göre;

- Yöneticiler şimdiki zamana; liderler geleceğe odaklanır.
- Yöneticiler istikrara; liderler değişime önem verir.
- Yöneticiler kısa vadeye; liderler uzun vadeye yönelimlidir.
- Yöneticiler kural ve düzenleme temelinde talimat vermeye yönelirken; liderler vizyona bağlıdır.
- Yöneticiler kontrol etme eğilimindeyken; liderler astlarını nasıl etkileyeceklerini bilirler.
- Yöneticiler mantığa güvenirken; liderler sezgilerini kullanır.

Çelik’e (2004, s. 188) göre, yönetici, işgörenlerin davranışlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümleyen kişidir. Lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak nitelendirilmektedir.

Dönüştürücü ve İşlemci Liderlik Tarzları

Dönüştürücü liderlik kavramından, ilk olarak Dawston’un (1973) İsyan Liderliği (Rebel Leadership) adlı çalışmada bahsedilmiştir (akt. Erçetin, 2000). Daha sonra sonra, 1978 yılında Burns, lider ve izleyenleri arasındaki dinamiklere vurgu yapan liderlik çalışmaları dikkat çekmeye başlamıştır (akt. Topçu Brestrich, 2000). Max Weber’in karizma ve karizmatik lider kavramlarından yola çıkarak geliştirilen bu liderlik akımı, Burns tarafından sistematize edilmiştir (Perry, 2010, s. 70). Liderlik anlayışına ahlaki moral bir yön getirerek, lider ve izleyenler arasında çift yönlü bir etkileşim sürecine vurgu yapan Burns (1978, s. 20), dönüştürücü liderlik tarzını, işlemci liderlik tarzından farklı bir yaklaşım olarak ele almıştır. Geleneksel davranış ekolünün geliştirdiği ve daha çok verimliliği artırmaya yönelik liderlik anlayışı “işlemci liderlik”; gerçek dünyaya paralel

olarak örgütünü dönüştürebilecek liderlik anlayışı ise “dönüşümcü liderlik” olarak adlandırılmıştır (Kouzes ve Posner, 1990; Topçu Brestrich, 2000). Buradan hareketle, Bennis ve Nanus (1985, s. 21) yönetici ve lider kavramları arasındaki farklılığına vurgu yaparak, yöneticiyi, işi doğru yapan; lideri ise doğru işi yapan kişi olarak tanımlamışlardır. Bu tanım, işlemci liderliğin, geleneksel yönetici davranışlarıyla özdeşleştirildiği şeklinde yorumlanabilir. İşlemci liderlik, örgüt literatüründe genellikle yönetici rolü bağlamında, en iyi özçıkâr temelinde sözleşmeye dayalı olağan bir değiş tokuş olarak tasvir edilmektedir. Dönüşümcü liderlikte ise, takipçilerin, grubun iyiliğini kendi özçıkârlarına tercih ettikleri bir karşılıklı esinlendirme ve yücelme süreci söz konusudur (Kets de Vries, 2007). Yukl’a (1999) göre dönüşümcü liderlik, liderin isteklerini ve örgütün kurallarını uyumlu hale getirerek takipçilerini motive etmeye yönelik bir süreç olan geleneksel liderlikten ayrılmaktadır. Bass (1985, s. 22) ise bu iki liderlik yaklaşımının birbirini tamamladığını; dönüşümcü liderliğin, işlemci liderlik tarzıyla elde edilen çaba, işdoyumu ve etkililiği destekleyerek artırdığını ileri sürmektedir. Bass ve Avolio (1994, s. 546), dönüşümcü liderlerin, aynı zamanda iyi birer işlemci lider özelliği sergilediklerini belirtmektedir. Kets de Vries (2007, s. 235), dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışlarının örgütteki yerini şu şekilde dile getirmektedir:

...Bir örgütte hem çoğu zaman yönetici rolü bağlamında ele alınan işlemci liderlere hem de dönüşümcü liderlere ihtiyaç vardır. Çünkü örgüt bir fikir insanına ihtiyaç duyar, ama gerçeklerden uzaklaşmak da sağlıklı bir yol olmayacaktır. Vizyon sahibi liderler, vizyonlarını uygulamak için gerekli adımları atmadıkları sürece liderlik yapıyor sayılmazlar.

Ott ve diğerlerine (2003) göre, işlemci liderlik kümülatif değişime, dönüşümcü liderlik ise radikal değişime vurgu yapar. Atılım yapmak ve gelişme politikaları izlemek isteyen örgütlerde dönüşümcü liderlik tarzı, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş örgütlerde ise işlemci liderlik tarzı etkili olmaktadır (Tengilimoğlu, 2005, s. 6). Daft (2005), örgütte istikrarı korumak ve verimliliği artırmak isteyen işlemci liderlik davranışlarının; gelecek için bir vizyon oluşturmak, kültür ve değerlerle sosyal bir yapı kurmak, izleyenlere ilham vermek, onları motive etmek ve kültürle birlikte büyük bir değişimi sağlamak isteyen dönüşümcü liderlik davranışlarıyla aynı örgütte sergilenmesinin mümkün olduğunu ve bu durumun başarıyı da beraberinde getireceğini ifade etmektedir.

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik tarzında, ahlaki değerler önemsenmektedir. Bu liderlik davranışı, liderin ve izleyenlerin ahlaki beklentileri ve insani davranışlarının seviyesini yükseltmekte, böylece örgütte dönüşümcü bir etki oluşturmaktadır (Celep, 2004). Bass'a (1985) göre dönüşümcü liderler, örgütlerde gereken sorumlulukları yerine getirerek, izleyenlerinin kendilerine güvenlerini arttırarak, çalışanlardaki potansiyel enerjiyi ortaya çıkararak, onları örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirerek, örgütün sunduğu ürün ve hizmette yüksek kalite ve verimlilik sağlarlar. Dönüşümcü liderler, karizmatik yapıdadırlar ve bu özellik telkinle güdüleme davranışlarında daha çok ön plandadır (Çelik, 1998; Dubrin, 2001). Bass'a (1985), Hunt'a (1996) ve Yukl'a (1999) göre karizma, dönüşümcü liderlik için gerekli bir öğedir, ancak tek başına yeterli değildir. Dönüşümcü liderlikte karizma, izleyenlerin yüksek düzeyde performans göstermesi ve amaçlara daha fazla bağlanması amacıyla kullanılır.

Burns (1978), dönüşümcü liderin gücü ve örgütün ortak amacı kaynaştığında, örgütte önemli değişiklikler yapabilme potansiyelinin oluşacağını ifade etmektedir. Gücün etkililiği, istenilen değişikliği gerçekleştirme oranıyla ölçülmektedir. Özden'e (2010, s. 110) göre, dönüşümcü liderlik, yönelimleri görme, gerçekliği tanımlama, değişim heyecanı ve vizyon yaratma ile ilgilidir. Anlık olaylarla değil, gelecekle ilgilenirler. Kural ve prosedürlere değil, eşitlik, adalet ve özgürlük gibi evrensel değerlere vurgu yaparlar. Dubrin'e (2001) göre, dönüşümcü liderlik tarzı, liderin kişilik özellikleri ve grup üyeleriyle olan ilişkilerinden ziyade liderin başarıları üzerine odaklanmaktadır. Aydın'a (2010, s. 309) göre, dönüşümcü liderlik tarzında, liderin ve izleyenlerin kendilerini bireysel olarak geliştirmeleri ve örgütsel gelişime katkı sağlamaları mümkündür. Dönüşümcü liderler, büyük ve pozitif değişimler meydana getirirler. İşlemci liderlerin aksine, standart ödüllendirme sistemi yerine, grubun iyiliği ve çıkarları adına onları telkin ile motive ederler. Dönüşümcü liderler, izleyenlerin, örgüt amaçlarına, stratejisine ve misyonuna bağlılık geliştirmesini sağlayarak, tutum ve değerlerinde bu yönde değişimler sağlamak için çaba harcarlar (Yukl, 1989, s. 269). Risk üstlenme, dönüşümcü liderlikte büyük önem taşımaktadır. Çünkü dönüşümün kendisi bir risktir ve köklü bir değişimi gerektirir (Çelik, 1998; Tengilimoğlu, 2005). Dönüşümcü liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli davranışları aşılayan kişilerdir. Başka bir ifadeyle, grubun ortak geleceğini biçimlendiren liderlerdir (Çelik, 2004).

Dönüşümcü liderler, örgütte sağlıklı bir iletişim ortamı oluşması için çaba harcarlar (Carter, 2010, s. 61). Ayrıca, izleyenlerin mesleki ihtiyaçlarının en yüksek düzeyde karşılandığı, öğrenen bir örgüt ortamı oluştururlar (Hoyle, 2007, s. 20). Dönüşümcü liderler, nasıl öğrenileceğini öğrenirler. Sürecin sürekli değişmesi karşısında, izleyenlere eşit değer veren bir yönetim anlayışı oluşturmaya, sorunlara etkili çözümler bulmaya ve örnek bir rol modeli oluşturmaya çalışırlar (Starratt, 1995). Dönüşümcü liderler, izleyenlerin değişimi ve gelişimi için onları motive ederler (Bass, 1997). İzleyenlerin bugünkü ihtiyaçlarından ziyade uzun vadedeki ihtiyaçlarını dikkate alarak, onları bu konuda bilinçlendirirler (Bass, 1990, s. 53). Dubrin'e (2001, s. 77) göre, dönüşümcü liderler bir vizyona ve misyona sahiptirler. Buna ek olarak, grup üyelerine saygı güven ve bağlılık duymaktadırlar. Karip'e (1998) göre, dönüşümcü liderler izleyenlerde memnuniyet ve doyum oluşturur. İzleyenler, dönüşümcü liderleriyle, ortak etik değerler hakkında tereddüt etmeden ve gururlu bir şekilde konuşabilmeyi beklerler (Kouzes ve Posner, 1990, s. 118).

Daft (2005, ss. 153-154) dönüşümcü liderlerin, örgütün değişimi konusunda üstleneceği rolü şu şekilde ifade etmektedir:

...Dönüşümcü liderler, izleyenleri üzerinde güçlü bir etkiye ve tüm örgütü yenilebilecek bir potansiyele sahiptir... Ürün ve teknolojide yeniliğe teşvik etmenin yanı sıra örgüt vizyonu, stratejisi ve kültüründe de önemli değişimleri başlatma yeteneğine sahiptir. Kural ve direktiflerle analiz ve kontrol etme yerine, vizyon paylaşılan değerler, fikirler gibi manevi unsurlara odaklanırlar. Böylece, sağlıklı bir iletişim süreci oluşturup, örgütsel faaliyetlere anlam kazandırıp, değişim sürecine geniş çaplı bir katılım sağlamaktadırlar.

Dönüşümcü liderler, izleyenlerine coşkulu bir takım ruhu, yüksek ahlaki standartlar, dürüstlük ve iyimserlik aşılarlar. Onların özyeterlik, güven ve anlamlandırma düzeyini artırarak, görevleri doğru algılamalarına ve başarılı olmalarına katkı sağlar (Avolio, Zhu, Koh ve Bhatia, 2004, s. 953).

Dubrin'e (2001) göre, liderler sıklıkla, örgütü düşük performanstan, erişilebilir ya da yüksek bir performansa dönüştürme ihtiyacı hissederler. Bu aşamada dönüşümcü liderlerin en önemli görevi, örgüt kültürünü ve örgütteki altkültürleri de dikkate alarak sağlıklı bir şekilde gözden geçirip, büyük bir değişim süreci başlatmaktır. Dönüşümü başlatma sürecindeki liderlik rolü yedi aşamayı içerir: (1) grup üyelerinde değişimin önemi ve değeri hakkında farkındalık yaratmak, (2) örgütün ve grup üyelerinin kişisel çıkarlarının ötesinde "büyük resmi" görmelerini sağlamak (3) grup üyelerinin özyeterlik kapasitelerini ortaya çıkararak kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak (4) grup üyelerini değişimle

ilgili bilgilendirerek, değişime neden ihtiyaç duyulduğunu hissettirmek (5) rgtteki diğer yöneticilere vizyon doğrultusunda, değişimin aciliyet duygusunu aşılamak (6) güzel bir gelecek vaat etmek (7) değişimin geniş bir bakış açısı ve süreklilikle algılanıp, kurumsallaşmasını sağlamak.

Dönüşümcü liderlik davranışları; idealleştirilmiş etki (karizma), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek ögelerinden oluşmaktadır (Bass, 1997; Cemaloğlu, 2013; Karip, 1998; Stordeur, D'hoore ve Vanderberghe, 2001).

İdealleştirilmiş Etki

Liderin, alınan kararlara inanç gösterdiği, güveni sağladığı, zorlu konularla yzleşebildiği, en önemli değerleri vurguladığı, kararların etik sonuçlarını dikkate aldığı liderlik durumudur. Bu tarz liderler, amaçlara ulaşmada izleyenlerine rol model olurken, onların kendisine gurur, saygı ve güven duymalarını ister (Bass, 1997; Cemaloğlu, 2013).

Karizma ile eş görülen idealleştirilmiş etki, karizmadan farklı değerlendirilmelidir (Bass, 1985; Hunt, 1996; Karip, 1998). Bu liderlik tarzında liderin etkisi, özellikleri ve davranışları izleyenleri tarafından idealleştirilmiştir. Bu nedenle, davranış ve atfedilen olarak iki ayrı boyutta ele alınabilir. Liderin kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşması, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate alması ve ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgulaması davranış alt boyutuna; astların kendisi ile çalışmaktan gurur duymasını sağlaması, grup çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutması, izleyenlerin saygı ve güven duymasını sağlaması ve güçlü biri olduğu izlemine vermesi atfedilen alt boyutuna ait davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Karip, 1998).

Telkinle Gdleme

Liderin, izleyenler için moral kaynağı oluşturduğu, sembolleri, sloganları ve duygusal ögeleri kullanarak ortak bir amaç duygusunu vurguladığı liderlik davranışlarını içerir (Cemaloğlu, 2013; elik, 1998; Karip, 1998). Gelecek için cazip bir vizyonu açıkça ortaya koyar. İzleyenleri yüksek standartlara ulaştırmak için onlara ilham verir. Coşkulu ve iyimser konuşur. İzleyenlerle, bir takım ruhu oluşturur (Cemaloğlu, 2013, s. 137).

Amaçlara ulaşabilmek için yapılması gerekenleri anlamlandırır ve izleyenleri bu yönde cesaretlendirir (Bass, 1997, s. 133).

Liderin gelecek hakkında konuşurken pozitif bir tutum sergilemesi, izleyenleri harekete geçirici bir vizyonu gerçekleştirmede azim ve kararlılık göstermesi, izleyenlerde içsel bir güdülenme sağlar (Karip, 1998, s. 447).

Entelektüel Uyarım

Dönüşümcü liderler, grup üyelerini, örgütteki eski problemleri çözerken yeni yöntemler kullanmaları konusunda cesaretlendirirler (Bass, 1997; Dubrin, 2001). Yaratıcı düşünmeye ve önsezilerini kullanmaya teşvik eden bir atmosfer oluştururlar. Aynı zamanda problem çözme, eleştirel ve nedensel düşünmeye vurgu yaparlar (Dubrin, 2001). İzleyenleri, örgüt hakkındaki fikirlerini açıklamaya teşvik ederler (Bass, 1997, s. 133). Ayrıca, zihinsel özendirme davranışları yoluyla, izleyenlerin duygu, düşünce ve değerlerini değiştirmeye çalışırlar (Cemaloğlu, 2013, s. 137).

İzleyenlerin alışlagelmiş davranış ve düşünce kalıplarını sorgulamaları ve farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlarlar. Böylece lider, örgütün entelektüel, yenilikçi ve değişimci kapasitesini atıl kalmaktan kurtararak, aktif konuma getirir (Karip, 1998, s. 447).

Bireysel Destek

Liderin, izleyenlerin ihtiyaç, yetenek ve arzularını dikkate alıp, onları dikkatli bir şekilde dinleyip, gelişimleri için tavsiye ve eğitim vermeleri gibi liderlik davranışlarını içerir (Bass, 1997). İzleyenleri, yetiştirme, onlara gelecek için vizyon yaratma ve rehberliği ifade eder (Cemaloğlu, 2013, s. 138). Dönüşümcü liderler, izleyenlerine, birey olarak saygı ve güven duyarlar. Kişisel gelişimlerini destekleyerek, onları bu yönde cesaretlendirirler (Conger, 1999; Dubrin, 2001). Grup üyelerine, örgütün bir parçası olmasının yanısıra bireysel olarak da ilgi gösterirler (Dubrin, 2001; Karip, 1998). Dönüşümcü liderler, izleyenlerin her birine karşı, kişisel özelliklerine göre ihtiyaç duyduğu kişisel ve sosyal desteği sağlarlar (Sezgin, 2012, s. 152).

Grup üyeleriyle birebir iletişim kurmaya ve onları dikkatlice dinlemeye zaman ayırırlar. Onlara kişisel gelişim ve kariyer fırsatları sunarlar (Dubrin, 2001, s. 78). Ayrıca, lider izleyenlere, başkalarının gereksinim ve yeteneklerini nasıl belirleyeceklerini de öğretir. Örgütteki görev dağılımları, astlara öğrenme fırsatları oluşturacak biçimde yapılır (Karip, 1998, s. 448).

İşlemci Liderlik

İzleyenlere yol gösteren, onları güdüleyen, örgütün amaçlarını, çalışanların rollerini ve görevlerini açıkça ortaya koyan bir liderlik tarzıdır (Bateman, 2002, s. 471). İşlemci lider, geleneksel bir yapıya sahiptir. Geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma söz konusu olduğunda faydalı hizmetlerde bulunur (Tengilimoğlu, 2005, s. 6).

İşlemci liderlik, lider ile çalışan arasındaki karşılıklı alışverişe dayanmaktadır (Topçu Brestrich, 2000, s. 97). Hoyle'e (2007, s. 18) göre işlemci liderler iki grupta değerlendirilebilir: (1) örgütsel amaçlara önem verenler, (2) çalışanların ihtiyaç ve beklentilerine önem verenler. Bu nedenle, işlemci liderlerin üzerinde durması gereken en husus çalışanların örgütten beklentileri ile örgüt amaçlarının örtüşmesi olarak görülmektedir.

İşlemci liderlik, izleyenlere zorunlu olarak lidere uyma rolü yükler. Bunun yanında, lider ile izleyenler arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşimde karşılıklı etkiyi, liderin ve izleyenlerin birbirine göre güç oranları belirler. Lider, işlerin yapılmasını astların beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayarak sağlar (Karip, 1998, s. 448). Çelik'e (1998, ss. 425-426) göre, işlemci liderlik yönetimden farklı bir etkinliktir. İşlemci lider, insan değerleriyle özdeşleşmeye önem vermektedir. Yönetimin kendisi ne bir moraldir ne de moral düşüklüğüdür. Doğruluk, güzellik, sorumluluk alma gibi yönetim değerlerine bağlılık gerektirir, ama bir yok etme kampı ya da manastır değildir. Kets de Vries (2007, s. 234), işlemci liderlikle, en iyi özçıkâr temelinde sözleşmeye dayalı olağan bir değiş tokuş sürecini ifade eder. Karip'e (1998, s. 448) göre, bu süreçte liderin etkililiği, takastaki etkililiği ile eş anlamlıdır. Daft (2005, s. 153), benzer bir şekilde, işlemci liderlik davranışlarının örgütteki yerini şu şekilde dile getirmektedir:

...İşlemci liderlik, lider ve izleyenleri arasındaki bir takas sürecidir. Lider izleyenlerin ihtiyaç ve beklentilerini tespit ederek, hedeflere ulaşma ve performans sergilemeleri karşılığında bunları tatmin yoluna gider. Sergilenen performans karşılığında, lider görevin yerine getirilmesinden faydalanırken, çalışan da bir ödül elde etmektedir. Lider, mevcut duruma odaklanarak, örgütün sorunsuz ve verimli halde çalışmasına odaklanır. Planlama, bütçeleme gibi bireysel psikoloji unsurunu içermeyen geleneksel yönetim anlayışını sürdürmede oldukça başarılıdır. Çalışanların güvenini kazanmak isterler. Kurallara bağlılık yoluyla mevcut işleyişi sürdürmek, örgütsel değişimden daha önemlidir. İşlemci lider davranışları, tüm liderler için önemlidir. Ancak günümüzde, örgütsel başarı sürekli değişime bağlıdır ve farklı yaklaşımlara sahip olmak liderleri etkili kılmaktadır.

Kouzes and Posner (1990, s. 281), işlemci liderliği, mevcut durumu sürdürme eğilimi gösteren ve genellikle izleyenlerinden ödül karşılığı performans bekleyen kişi olarak nitelendirmektedir. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi olma yönleri ile çok az ilgilenirler (Eren, 2001, s. 457). Owens'a (2000, s. 209) göre, eğitim alanındaki işlemci liderler; uyum, işbirliği ve desteği karşılığında, izleyenlerine güvenlik, imtiyaz ve olumlu geribildirim sunabilmektedirler.

İşlemci liderlik davranışları; koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve laissez-faire liderlik öğelerinden oluşmaktadır (Bass, 1997; Cemaloğlu, 2013; Karip, 1998).

Koşullu Ödül

Lider ve izleyenleri arasında pozitif pekiştireçlerin takası şeklinde gerçekleşir. Lider amaçları belirler ve bu amaçları gerçekleştiren izleyenlere nasıl bir ödül alacaklarını açıklar (Cemaloğlu, 2013; Karip, 1998). Hangi performans hedefine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu belirleme davranışlarını da içerir (Karip, 1998, s. 448).

İzleyenlerden beklentilerini açıklayıp, nelerin takas edileceği lider tarafından belirlenir ve bu konuda vaatlerde bulunulur. Karşılıklı olarak tatmin edici bir sözleşme düzenlenir. Kaynaklar hakkında müzakereler yapılır. Lider, yüksek performans gösteren takipçilerini överek (Bass, 1997), başarıyı ödüllendirir (Çelik, 1998).

İstisnalarla Yönetim

Liderin, yalnızca hatalar ve problemler ortaya çıktığında müdahale etmesi davranışlarını içerir. “Bozuk değilse dokunma” anlayışı hakimdir. Lider, daha iyiye yönelmek yerine, hata ve problem alanlarını tespit ederek, bunları düzeltmeyi tercih eder. Yapılan hatalar

eleştirilir. Müdahale genellikle, negatif geribildirimler ya da tehditler yoluyla olur (Bass ve Steidlmeier, 1999; Cemaloğlu, 2013; Karip, 1998).

İstisnalarla yönetim, aktif ve pasif yönetim olarak iki ayrı boyutta ele alınmaktadır (Bass, 1997, s. 134). Aktif yönetim alt boyutunda, izleyenlerin performansı sırasında olağan durumdan bir sapma yaşanırsa, lider düzeltici bir müdahalede bulunur. Pasif yönetim alt boyutunda ise durum ciddi bir boyut kazanıncaya kadar, lider müdahalede bulunmaz. “Bozuk değilse dokunma” ilkesini katı bir biçimde uygular (Bass, 1997; Çelik, 1998; Karip, 1998).

Laissez-faire Liderlik

Genellikle liderlikten yoksun atanmış yöneticilerde görülen laissez-faire liderlik tarzında, lider kararları erteler, ödülleri sağlamaz, izleyenleri güdülemek için bir girişimde bulunmaz (Çelik, 1998; Karip, 1998). Görevlerini yerine getirmede yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden, laissez-faire liderlik tarzının, liderlik etmede hiçbir zaman uygun bir yol olamayacağı düşünülmektedir (Den Hartog, Van Muijen ve Koopman, 1997, s. 21).

Liderin, sözde varolduğu bir durumdur (Karip, 1998, s. 449). Lider, sorumluluk almaktan kaçınır ve ihtiyaç duyulduğunda ona ulaşılamaz. Önemli konularda fikir beyan etmekten kaçınır (Bass, 1997; Cemaloğlu, 2013). Tüm liderlik tarzları içinde en az etkili olandır (Bass, 1997, s. 134).

Karip (1998, s. 449) niteliği gereği laissez-faire liderliğin, işlemci liderlik davranışları içinde ele alınmaması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü burada lider ve izleyenler arasında bir takas yoktur, başıboş bırakma vardır.

Yıldırma

Yıldırma, 1980’li yıllara kadar varlığından pek haberdar olunmayan bir işyeri hastalığıdır (Leymann, 1996; Özkul ve Çarıkçı, 2010). Başlangıçta bir araya gelerek saldırgan davranışlar gösteren hayvan davranışlarını tanımlamak için kullanılan mobbing kavramı, daha sonra çocuklarda görülen benzer saldırgan davranışlar için kullanılmaya başlanmıştır (Leymann, 1996). Hayvanlarda ve çocuklarda görülen grup davranışlarının benzerini iş

ortamında gözlemleyen Leymann (1996, s. 167), iş yerinde görülen sistematik dışlamaya yönelik grup davranışlarını tanımlamak için mobbing kavramını kullanmıştır.

“Mob” sözcüğü, Latince “kararsız kalabalık” anlamına gelen “mobile vulgus” sözcüklerinden türemiştir (Tınaz, 2011, s. 7). Sözcüğün İngilizce eylem biçimi olan “mobbing”; güruh halinde saldırmak, kitle halinde hücum etmek veya merakla etrafını sarmak anlamı taşır (Avery, Bezmez, Edmonds ve Yaylalı, 1998, s. 629). İlgili literatür incelendiğinde benzer eylemleri ifade eden “bullying (zorbalık)” kavramının da sıkça kullanıldığı görülmektedir. Ancak “bullying”, “mobbing”ten farklı olarak fiziksel saldırı ve tehdit anlamı da içermektedir (Cemaloğlu, 2007b, s. 111; Tınaz, 2011, s. 16). Bu araştırmada, “mobbing” kavramının Türkçe karşılığı olarak “yıldıрма” kavramı kullanılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, yıldıрма, bir veya birkaç kişi tarafından genellikle bir kişiye karşı sistematik olarak (hemen hemen her gün ve en az altı ay) uygulanan düşmanca ve etik olmayan bir iletişim tarzı olarak tanımlanmaktadır (Cemaloğlu, 2011, s. 499; Leymann, 1990, s. 120). Diğer bir tanıma göre yıldıрма, bir çalışana bir grup iş arkadaşının veya dışarıdan bir grubun uyguladığı ve çalışanı işten uzaklaştırmayı amaçlayan bir psikolojik taciz davranışdır (Duffy ve Sperry, 2007, s. 398). Tınaz’a göre (2011, s. 8) yıldıрма, işyerinde diğer çalışanlar veya yönetici tarafından tekrarlanan saldırılar şeklinde uygulanan bir çeşit psikolojik terördür. Jennifer, Cowie ve Ananiadou (2003, ss. 492-493) yıldırmayı, tekrarlayarak ortaya çıkan ve çalışanlarda stres yaratan bir durum olarak nitelendirmektedir. Tınaz’a (2011, ss. 19-20) göre psikolojik taciz yaşamda, iletişim örüntüsü bulunan herhangi bir kurumda gerçekleşebilir ve “mobbing” sözcüğü sadece işyerindeki psikolojik tacizi ifade eder. Bu eylem bireyi, yıldıрма ile birlikte işyerinden kaçirtma amacı taşır. Yıldıрма, bir veya birkaç kişinin, bir kişi veya bir grup tarafından sistematik olarak uzun süre tekrarlı halde maruz kaldığı saldırgan ve şiddet davranışlarını tanımlamak için kullanılır (Einarsen, 2000, s. 380). Fiziksel saldırı gibi tek bir ciddi olay da psikolojik taciz veya kötü muamele olarak nitelendirilir ancak, tanım olarak yıldıрма tekrarlanan olumsuz davranışlara atıfta bulunur. Bu nedenle psikolojik tacizin en belirgin özelliği, düşmanca algılanan saldırgan davranışların tekrarlanması ve ısrarla devam etmesidir (Cemaloğlu, 2011; Einarsen ve Raknes, 1997; Leymann, 1990; Toker Gökçe, 2008a).

Rayner, Sheehan ve Barker'a (1999) göre, işyerindeki olumsuz davranışların yıldırma sayılabilmesi için; yıldırma durumunun yaşanması, ısrarla tekrar etmesi, mağdurun bu durumu algılaması, mağdurun üzerinde olumsuz etkiler bırakması, taraflar arasında güç dengesizliğinin olması ve mağdurun kendisini savunamayacak durumda olması gerekir.

Yıldırma mağduru, yıldırma davranışları karşısında çaresiz ve savunmasız kalır (Einarsen, 2000, s. 381). Browne ve Smith'e (2008, s. 132) göre yıldırma, doğrudan bir çalışana yönelik, sistemli ve uzun süreli, sonuçları psikolojik ve fizyolojik zararlara sebep olabilecek bir davranış biçimidir. Pek çok nedenden kaynaklanabileceği düşünülen yıldırmada aşağılama, küçük düşürme ve prestij kaybettirme gibi davranışlara maruz bırakılarak, hedef alınan kişinin örgütten uzaklaştırılması amaçlanır (Zapf, 1999, s. 76). İşyerinde görülen lakap takma, günah keçisi arama, adaletsiz iş yükü, cinsel taciz ve fiziksel saldırılar hedef alınan kişiyi yıpratmaya, mahcup etmeye, hayal kırıklığına uğratmaya, sindirmeye, korkutmaya ve incitmeye yönelik kasıtlı eylemlerdir (Einarsen, 2000, s. 380). Yıldırma türü çatışmalarda kurban planlı bir şekilde gruptan dışlanır ve hakları gasp edilir (Leymann, 1996, s. 165).

Kişi kendisinden üstün biri tarafından yıldırmaya maruz kalıyorsa güç dengesizliğinden dolayı kendisini daha savunmasız hissedecektir (Einarsen, 2000). Bu üstünlük sosyal (hiyerarşik statü, güç ilişkileri), fiziksel, ekonomik veya psikolojik (bağımlı kişilik, özgüven eksikliği) üstünlük şeklinde kendisini gösterebilir (Einarsen, 2000).

Davenport, Schwartz ve Elliott (2003, s. 21), yıldırma mağduru kişilerle yaptıkları görüşmeler sonucunda, yıldırma davranışlarını birinci, ikinci ve üçüncü olmak üzere şu şekilde derecelendirmişlerdir: (1) *Birinci derecede yıldırma*: Kişi direnmeye çalışır, erken aşamalarda kaçır. Aynı ya da farklı bir işyerinde rehabilite edilir. (2) *İkinci derecede yıldırma*: Kişi direnemez, kaçamaz, geçici veya uzun süren zihinsel ve/veya fiziksel rahatsızlıklar çeker ve işgücüne geri dönmekte zorlanır. (3) *Üçüncü derecede yıldırma*: Etkilenen kişi işgücüne geri dönemez. Fiziksel ve ruhsal açıdan uğradığı zarar, rehabilitasyonla düzelebilecek durumda değildir. Yalnızca özel bir tedavi uygulamasının yararı olabilir.

Leymann (1990) ise yıldırmayı dört aşamalı bir süreç olarak ele almaktadır: *1. aşama: Tetikleyici kritik bir olay*: Bu aşamada genellikle çalışma esnasında tetikleyici kritik bir olay yaşanır. Ama bu kritik olayın nelere sebep olabileceğinin ayrıntıları henüz

bilinmemektedir. Sergilenen davranış kısa bir süre içinde, iş arkadaşları ve yönetimin etiketlemeleriyle yıldırma davranışına dönüşebilir. 2. *aşama: Saldırma ve damgalama:* Günlük iletişimin içinde ortaya çıkan davranışlar hemen hemen her gün ve uzun bir süre, sistematik bir şekilde ve düşmanca devam ederse, taciz edici davranışlara dönüşebilir. Kişiye zarar verip onu yaralayabilir yada onu ortamdan izole edebilir. Bu davranışlar da zaman içinde kişiyi cezalandırmaya yönelik eylemler olarak algılanmaya başlar. Bu saldırgan eylemler; kişinin itibarını zedeleme (dedikodu çıkarma, iftira atma, alay etme gibi.), kişiyle iletişim kurmama, alaycı bakışma, kişiyi grup etkinlik ve iletişiminden izole etme, kişiye hiçbir görev vermeme yada anlamsız görevler verme, kişiye zorba davranışlarda bulunma şeklinde sıralanabilir. 3. *aşama: Yönetimin sürece dahil olması:* Yönetim devreye girdiğinde resmi bir durum oluşur. Bu aşamada ortamdan dışlanmış olan kurban, ciddi anlamda hak ihlali olduğundan bahsedebilir. Bireyin çalışma arkadaşları ve yönetim de bireyin işi ile ilgili temel nitelikleri yerine, onun kişisel özellikleri ile ilgili hatalar bulup kişiyi damgalamaya yönelik açıklamalarda bulunabilir. Böylece yönetim de yıldırma süreci içinde yer almış olur. 4. *aşama: İşine son verilme:* İşyerindeki senaryolarla birlikte kişi işten atılır ve kişinin sosyal yaşamı bu durumdan olumsuz etkilenir. Böylece kişi daha yoğun bir duygusal gerilim yaşar.

Yıldırma eylemleri örgütte, sürecin akışına göre; yukarıdan aşağıya doğru, eşdeğerler arası ve aşağıdan yukarıya doğru olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleşebilir (Tınaz, 2011, s. 124; Vandekerckhove ve Commers, 2003, s. 41): Yukarıdan aşağıya doğru (dikey) yıldırmada, saldırgan kurbanı göre daha üst konumdadır. Eşdeğerler arası (yatay) yıldırmada, saldırgan ve kurban aynı statüye sahiptir. Aşağıdan yukarıya doğru yıldırmada ise, saldırgan kurbanı göre daha alt konumdadır.

Yıldırmanın Nedenleri

Örgütte yıldırmanın nedenlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, birden çok faktörün söz konusu olduğu görülmektedir. Yıldırma, tek nedene bağlanamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahiptir. Birden fazla nedenin aynı anda etkileşime geçmesiyle ortaya çıkabilir (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Cemaloğlu, 2007b; Gündüz ve Yılmaz, 2008; Toker Gökçe, 2008a; Zapf, 1999). Cassitto'a (2003, s. 11) ve Özkul ve Çarıkçı'ya (2010, s. 496) göre, yıldırma her iş yerinde meydana gelen bir olgudur.

Ayrıca, kültürle ilişkili olduğu için, meydana geliş şekli ve duyulan hassasiyet kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Bu araştırmada, yıldırma neden olan faktörler, örgütsel ve kişisel faktörler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Yıldırmanın Örgütsel Nedenleri

İlgili literatür incelendiğinde, örgüt yöneticisinin astına konuşma hakkı vermemesi, susması için sözlü saldırılarda bulunması, iş arkadaşlarının kendisiyle konuşmaması veya çok az konuşması, hakkında dedikodu yapılması, kendisiyle dalga geçilmesi, hatalarının alay konusu yapılması, anlamsız işlerin verilmesi, zorlu görevlerin verilmesi (Leymann, 1996, s. 170), örgütte, iş birliğinden yoksun olma, kontrolün az ve örgütsel sorunların çok olması, zaman baskısı, net olmayan sorumluluklardan kaynaklanan belirsizlik, yersiz ve yanlış görevlendirmeler ve bilgi akışını etkileyen çeşitli çatışmalar (Cemaloğlu, 2007b; Nazaroğlu, 2012) yıldırma davranışlarının nedeni olarak görülmektedir.

Örgütte benimsenen liderlik tarzı da yıldırma davranışlarının yaşanma nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Agervold, 2009; Agervold ve Mikkelsen, 2004; Akkar, 2010; Altuntaş, 2010; Baillien, Notelaers, De Witte ve Matthiesen, 2010; Beale ve Hoel, 2011; Cemaloğlu, 2007a; Cemaloğlu, 2007b; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012a; Cemaloğlu ve Okçu, 2012; Cengiz, 2010; Çelik ve Peker, 2010; Dick ve Wagner, 2001; Ertüreten, Cemalcılar ve Aycan, 2013; Einarsen, Raknes ve Matthiesen, 1994; Ertürk, 2011; Kul, 2010; Lee, 2012; Leymann, 1996; Martin ve LaVan, 2010; Ocak, 2008; Okçu, 2011a; Pelit ve Kılıç, 2014; Riley vd., 2009; Tınaz, 2011; Toker Gökçe, 2012; Vartia, 1996; Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel, 2010). Einarsen vd. (1994, s. 384) ise yöneticisi liderlik becerilerine sahip olan örgütlerde, yıldırma davranışlarına sık olarak rastlanmayacağını belirtmektedir. Cengiz'e (2010, s. 87) göre, otokratik yönetim anlayışına kıyasla, demokratik yönetim anlayışına sahip yöneticilerle çalışan öğretmenler daha az yıldırma yaşamaktadırlar. Nazaroğlu'na (2012) göre, işgörenlere karşı anlayışsızlık, ilgisizlik, yöneticinin işgörenleri buyruğu altına alma isteği, yöneticinin deneyimsiz oluşu, iş bilmezliği, kurum yapısının fiziki olarak yanlış yapılandırılması, üst katta yöneticilerin alt katta işgörenlerin bürolarının olması, yönetici ve işgörenler arasında körü körüne yaşanan düşmanlıklar, küskünlükler yıldırma neden olmaktadır.

Zapf'a (1999, s. 83) göre, örgüt yapısında belirsiz koşullar ve örgütsel sorunlar varsa, yıldırma yaşamak oldukça kolaydır. Çünkü çalışan böyle bir ortamda hata yapma eğiliminde olacaktır. Eğer grupta bir de “günah keçisi” seçme geleneği varsa, yıldırmanın ortaya çıkması daha da kolaylaşır. Akan vd. (2013, s. 656) göre, yönetici ve çalışanlar arasındaki iletişim eksikliği yıldırma davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Cemaloğlu ve Kılınç'a (2012a, s. 147) göre, etik ve güvenli bir örgüt ortamında yıldırma davranışlarının görülme sıklığı azalmaktadır.

Vartia (1996), yıldırmanın nedenlerini örgütsel anlamda, yönetimin zayıflığı, görev ve ilerlemede oluşan rekabet ortamı, işini kaybetme riski ve işin monoton olması şeklinde sıralamaktadır. Pelit ve Kılıç'a (2014) göre, katı hiyerarşik yapı, “kapalı kapı” politikasının uygulanması, yetersiz iletişim, zayıf liderlik, yetersiz sorun çözme yeteneği, etkisiz çatışma yönetimi ve ekip çalışmasının yetersiz olması gibi durumlar örgüt içinde yıldırma davranışlarının potansiyel nedenleri olarak görülmektedir. Hiyerarşik ve otokratik yapıya sahip örgütlerde, yıldırma davranışları daha fazla yaşanmaktadır (Uysal ve Yavuz, 2013). Buna ek olarak, örgütlerde yapılacak işin karmaşık olması, iş kontrolünün fazla olması, belirsizlik, örgütsel sorunlar, iş üzerindeki zaman baskısı ve çalışanların aynı ortamdaki zorunlu beraberliğinin de yıldırmaya neden olduğu ifade edilmektedir. Agervold'a (2009) göre, örgütteki yoğun iş baskısı ve performans talebi, otokratik yönetim, rol tanımlarındaki belirsizlik, rol çatışmaları ve zayıf bir sosyal örgüt iklimi, yıldırma davranışlarının yaşanma sıklığını artırmaktadır.

Yıldırmanın Kişisel Nedenleri

Örgütte yıldırma davranışları; sosyal imajın tehdit edilmesi, yaş farkı, kayırma, politik nedenler, rekabet, farklı bir bölgeden veya kentten gelmiş olma, ırkçılık gibi kişisel nedenlerle ortaya çıkabilmektedir (Çobanoğlu, 2005; Tınaz, 2011). Toker Gökçe'ye (2008a) ve Zapf'a (1999) göre, mağdurun örgüt içinde imtiyaz sahibi olması, gruptaki kurallara uymaması, ortalamanın üzerinde performans sergilemesi, cinsiyeti, görünüşü ve hatta fiziksel engelinin dahi yıldırmanın nedenleri arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, işyerindeki farklı inançlar da bir çatışma ortamının tetikleyicisi olabilmektedir (Çobanoğlu, 2005, s. 24). Yıldırma davranışlarının amacı genellikle, bir kişiyi gruptan dışlamak ya da onu cezalandırmaktır (Leymann, 1990, s. 121).

Vartia (1996), yıldırmanın nedenleri kişisel anlamda, yöneticinin onayını ve takdirini kazanma çabası, yaşlı veya genç olma, diğerlerinden farklı olma ve iş doyumunun yaşanmaması şeklinde sıralamaktadır. Rayner'e (1997) göre, işyerinde bulunduğu yeri dolduramadığı düşünülen, çok utangaç, çok abartılı, çok meraklı kişiler de yıldırmaı tetiklemektedir. Ertürk'e (2011) göre, önyargılı, bencil, kendini diğerinden üstün gören ve narsis kişiliğe sahip bireyler, yıldırmaya neden olan davranışlar sergilemektedirler. Mağdurun kişilik özelliklerinin yanısıra, saldırganın zor kişilik özelliklerine sahip olması, yıldırmaı kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Baş ve Oral, 2012; Einarsen, 1999; Ertürk, 2011; Hoel ve Einarsen, 2010; Nazaroğlu, 2012).

Yıldırmanın Sonuçları

Örgüt içinde yaşanan yıldırma, performansı hızla düşen bireye psikolojik ve sosyal açıdan büyük bir çöküş yaşatmasının yanısıra, çalıştığı örgütte de enerji ve zaman kaybına neden olur (Aksu ve Balcı, 2009; Altuntaş, 2010; Cemaloğlu ve Ertürk, 2008; Milivojevic, 2011; Tınaz, 2011). Yıldırma olgusu hem bireye hem de örgüte zarar vermektedir. Bu araştırmada, yıldırmanın sonuçları örgütsel ve kişisel olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Yıldırmanın Örgütsel Sonuçları

Yıldırma, örgüt içinde çatışmalı ve stresli bir ortam yaratarak, örgüt sağlığını bozmaktadır. Düşmanca davranışların sıklıkla ve uzun bir süre gerçekleşmesi, büyük ölçüde psikolojik, psikosomatik ve sosyal açıdan mutsuzlukla sonuçlanır (Leymann, 1996; Toker Gökçe, 2008b). Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, yıldırma yaşanan örgütlerde çalışanların, örgütsel bağlılıklarının azaldığı (Ergener, 2008; Karakoç, 2012; Karcıoğlu ve Çelik, 2012; Kocaoğlu, 2007; Okçu, 2011a; Pelit ve Kılıç, 2014; Tetik, 2010), işdoyumu, performans ve verimlilik düzeyinin düştüğü (Altuntaş, 2010; Celep ve Konaklı, 2013; Dick ve Wagner, 2001; İlhan, 2010; Karakuş ve Çankaya, 2012; Kocaoğlu, 2007; Kul, 2010; Özkul ve Çarıkçı, 2010; Salin, 2003; Tetik, 2010; Yaman vd., 2010), tükenmişlik düzeyinin arttığı (Çam, 2010; Dick ve Wagner, 2001; Filizöz ve Ay, 2011; Karakuş ve Çankaya, 2012; Tanhan ve Çam, 2011), öz yeterlik algılarının düştüğü (Çelep ve Eminoğlu,

2012), örgütsel güvenin azaldığı (Tetik, 2010), örgütsel adanmışlık duygusunun azaldığı (Ekinci, 2012), işyerine karşı olumsuz tutum geliştirdikleri (Agervold, 2009; Cabrera, 2012), örgütsel vatandaşlık davranışlarının azaldığı (Özcan, 2011), işe yabancılaşma durumu yaşadıkları (Özkul ve Çarıkçı, 2010) görülmektedir. Ayrıca, yıldırma davranışları, örgüt sağlığı (Cabrera, 2012; Tetik, 2010) ve örgüt iklimi (Lee, 2012; Yaman vd., 2010; Žukauskas ve Vveinhardt, 2011) üzerinde de olumsuz bir etki yaratmaktadır. Örgütte yıldırma davranışına maruz kalan çalışan, kendini koruma ve korkuya dayalı olarak örgütsel sessizlik davranışına yönelmektedir (Gül ve Özcan, 2011; Özcan, 2011; Sarioğlu, 2013).

Örgüt içinde yaşanan problemler sonucu, ekip çalışması ve takım ruhunun bozulmasıyla, başarılı iş sonuçlarının ortaya çıkması engellenebilir. Bu da örgütün saygınlığının ve adının lekelenmesine yol açabilir. Yıldırmanın örgütlere psikolojik ve ekonomik maliyeti şu şekilde ifade edilmektedir (Tınaz, 2011, ss. 161-164):

- Bireyler arası anlaşmazlık ve çatışmalar
- Olumsuz örgüt iklimi
- Örgüt kültürü değerlerinde çöküş
- Güvensizlik ortamı
- Genel saygı duygularında azalma
- Çalışanlarda isteksizlik nedeniyle yaratıcılığın kısıtlanması
- Hastalık izinlerinin kullanılması
- Yetişmiş uzman çalışanların işten ayrılması
- Yeni çalışan alımının getirdiği maliyet
- Yeni çalışanlara eğitim etkinliklerinin maliyeti
- Genel performans düşüklüğü
- İş kalitesinde düşüklük
- Çalışanlara ödenen tazminatlar
- İşsizlik maliyetleri
- Yasal işlem ve/veya mahkeme masrafları
- Erken emeklilik ödemeleri

Yıldırmaya maruz kalan birey, iş ortamında hissettiği baskıyı dengelemek için işe geç gelme, hastalık izinleri kullanma yoluna gidebilir (Tınaz, 2011). Bu da örgütte işgücünün

azalmasıyla, performans ve verimlilikte düşük yaşanmasına neden olabilir. Eğer yıldırma yıllar boyu sürerse, kurban psikolojik yıkım sonucu kendisinde çalışacak gücü bulamaz ve iş ortamından uzaklaşır (İlhan, 2010; Leymann, 1996; Sperry ve Duffy, 2009). Yıldırma sonucunda deneyimli çalışanların işten ayrılmaları nedeniyle, yeni işe alma ve eğitim masrafları artar (Tetik, 2010, s. 86).

Yıldırmanın Kişisel Sonuçları

Yıldırma, mağdurun sağlığında psikolojik, fizyolojik ve sosyal açıdan iyileştirilmesi güç yaralara yol açabilmektedir (Aksu ve Balcı, 2009; Cemaloğlu, 2007b; Güldalı, 2012; Keim ve McDermott, 2010; Leymann, 1996; Özdemir, Tosun, Bebiş ve Yava, 2013; Salin, 2003; Sperry ve Duffy, 2009; Toker Gökçe, 2008b; Tuckey, Dollard, Saebel ve Berry, 2010). Mağdurlarda yıldırma sürecinin ilk aşamasında genellikle; ellerin terlemesi ve titremesi, deri üzerinde döküntüler ve kaşıntılar, iştahsızlık, zayıflama, taşikardi, baş ve sırt ağrıları, mide-bağırsak rahatsızlıkları, sık ve nedensiz ağlama, sıkıntı, endişe, uyku bozuklukları, halsizlik, hemen sinirlenme ve odaklanma güçlüğüdür (Altuntaş, 2010; Dick ve Wagner, 2001; Özdemir vd., 2013). İkinci aşamada, ilk aşamadaki belirtilere ek olarak yüksek tansiyon, mide şikayetleri, depresyon, işyerine gitmek istememe, işe geç kalma gibi belirtiler görülür. Üçüncü aşamada ise depresyonun şiddeti artar, panik atak, kronik korku ve endişe (Altuntaş, 2010; Blase ve Blase, 2002; Blase ve Blase, 2007; Milivojevic, 2011; Özdemir vd., 2013; Özkul ve Çarıkçı, 2010) durumu ortaya çıkar. Bireyin sosyal imajı zedelenmiş, işyeri ortamından dışlanmış (Tetik, 2010, s. 86). Olup bitenlere bir açıklama getiremez ve suçu kendinde aramaya başlar. Sosyal hayatının yanısıra, aile ve arkadaş çevresiyle olan ilişkilerinde de bozulmalar yaşayabilmektedir (Duffy ve Sperry, 2007; Mikkelsen ve Einarsen, 2002; Sperry ve Duffy, 2009). Hatta yıldırma sürecinin son aşamasında intihara yönelme durumları görülmektedir (Cassitto, 2003; Özdemir vd., 2013; Rayner, 1997; Tınaz, 2011). Leymann ve Gustaffson (1996, ss. 262-270), yıldırma mağdurlarının önemli derecede travma sonrası stres bozukluğu yaşadığını ifade etmektedir. Tınaz'a (2011, s. 160) göre, bu sendromun en ağır sonucu bireyin öz güvenini yitirmesidir. Kendisine yardım edecek biri yanında olmazsa, yaşamının devamı için gerekli etkinlikleri yapamayacak hale gelir. Tükenir ve acı çeker. Her şeyin sebebi olarak kendini görür ve öz güveninin yanında, öz saygısını da yitirir.

Örgütsel Sessizlik

Sessizlik kavramıyla ilgili bilgiler ilk olarak dil bilimi, sosyoloji, iletişim gibi farklı disiplinler ve örgütsel teori dışındaki alanlarda gelişme göstermiştir (Afşar, 2013). İşgören sessizliği, ilk kez Hirschman (1970 - Exit, Voice and Loyalty) tarafından tanımlanmaya çalışmıştır (Çakıcı, 2007; Özdemir ve Sarioğlu Uğur, 2013). Hirschman (1970), sessizliği pasif fakat bağlılığı yansıtan bir durum olarak ifade etmiştir. İyi muamele görmeyen fakat şikayetlerini rapor etmeyen işgörenler, sessiz ama razı olarak ele alınmıştır. 1974 yılında Noelle-Neumann, sessizlik olgusunu grubun baskın görüşünü statik açıdan ele alan çalışmalardan farklı olarak, baskın görüş ve diğer görüşlerin etkileşimi açısından dinamik bir olarak ele almıştır (Bowen ve Blackmon, 2003; Brinsfield, 2009; Morrison ve Milliken, 2003; Scheufele ve Moy, 2000; Shoemaker, Breen ve Stamper, 2000). Sessizlik sarmalı modeli olarak adlandırılan bu teori, sessizliğin nasıl ortaya çıktığı ve nasıl devam ettiği hakkında bir model sunmaktadır (Noelle-Neumann, 1993). Modele göre, çoğunluğun düşüncesine uymayan fikirleri nedeniyle kişiler izolasyon korkusu yaşamaktadırlar. Sessizliğin var olabilmesi için ortada bir izolasyon korkusunun olması ve kişilerin de bu izolasyondan korkması gerekmektedir. Neumann'ın modeli, temelde Festinger'in bilişsel çelişki modelinin psikoloji alanından sosyoloji alanına bir uygulamasıdır (Kahveci, 2010). Halk çoğunluğunun algılamış olduğu baskın görüş, çoğu kez sadece bir azınlık tarafından benimsenir. Bu görüş biçiminin çoğunlukta olduğu algısı, sarmal süreci harekete geçirir. Bu süreçte aksi görüşe sahip olan azınlık, sessiz kalır ve baskın görüş, egemen gerçek görüş olarak kabul edilir.

Kolektif bir konu olarak örgütsel sessizlik kavramı 2000 yılında Morrison ve Milliken'in çalışmalarıyla yönetim bilimi literatürüne girmiştir (Çakıcı, 2007; Özdemir ve Sarioğlu Uğur, 2013). Burada, sessizlik, örgütsel değişim ve gelişmeyi engelleyen bir durum olarak ele alınmıştır (Ellis ve Dyne, 2009, s. 54; Morrison ve Milliken, 2000, s. 707).

Örgütsel sessizlik, işgörenlerin, örgütsel sorunlar hakkındaki görüşlerini ve kaygılarını paylaşmayı esirgeme tercihidir (Morrison ve Milliken, 2000, s. 707). Başka bir tanıma göre, işgörenlerin iyileşme ve gelişme adına işi veya işyeriyle ilgili teknik ve/veya davranışsal konularla ilgili görüş ve düşüncelerini bilinçli olarak esirgemesi ve sessizleşmesidir (Çakıcı, 2007, s. 149). Pinder ve Harlos (2001, s. 348) örgütsel sessizliği, işgörenlerin

kendi örgütsel şartlarının davranışsal, bilişsel veya duygusal değerlendirmeleri hakkında bu durumu değiştirebilecek ya da düzeltebilecek kişilere sözlü ya da yazılı ifadede kaçınması durumu olarak tanımlanmaktadır.

Sessizliğin yönü, yukarıdan aşağıya, eşdeğer statüdeki çalışanlar arasında veya aşağıdan yukarıya doğru olabilir (Cemaloğlu, 2012, s. 203). İlgili yazında en sık bahsedilen, üzerinde tartışılan ve bu araştırmada da ele alınan; aşağıdan yukarıya doğru sessiz kalma halidir. Ayrıca, ilgili literatür incelendiğinde, prososyal sessizlik (örgütün yararına/diğerleri odaklı) gibi, örgüt içerisindeki çatışmaları azaltmaya yönelik, örgütte gereksiz ve yoğun bilgi birikimlerine engel olduğu düşünülen bazı sessizlik türlerine rastlanmaktadır. Ancak bu araştırmada, kullanılan ölçek maddeleri sessizliği tamamen örgütsel bir sorun, gelişmeyi ve yenileşmeyi engelleyici bir faktör olarak ele almaktadır (Ek 3). Bu yüzden, araştırma, sessizliği tamamen örgütsel bir sorun olarak ele alıp; bu sorununun etki ve kaynaklarını belirlemeye yöneliktir.

İlgili literatür incelendiğinde, Taylor (1982, s. 315), bir bireyin grup içinde düşünce ve fikirlerini açıklamaya karar vermesinde dört değişkenin varlığından söz etmektedir: (1) bireyin kişisel fikri, (2) gruptaki baskın görüşün, bireyin fikrine bakış açısı, (3) görüşün gelecekteki durumuna ilişkin kişisel değerlendirmesi ve (4) bireyin kararını açıklamaya istekli oluşu.

Ryan ve Oestreich (1991, s. 31), 22 örgütten 260 kişiyle yaptığı araştırmada, çalışanların örgütte en fazla sessiz kaldığı konuların başında yönetici uygulamalarının yer aldığını; bunu sırasıyla, çalışma arkadaşlarının performansı, maaş ve alışkanlıklar, değişim, personel yapılanması, bireysel duygular, performans geribildirimi, kötü haberler, çatışmalar, kişisel sorunlar ve gelişim için önerilerin izlediğini belirtmektedir. Çakıcı'nın (2008) araştırmasında, bir üniversite personelinin % 70'inin örgütsel konular hakkında sessiz kalmayı tercih ettiği görülmektedir. Sessiz kalınan konular ise, etik konular ve sorumluluklar, yönetim sorunu, çalışanların performansı, kurumu iyileştirme konuları ve çalışma olanakları şeklinde belirlenmiştir. Etik konular, sorumluluklar ve yönetim sorunu (performans, bilgi, beceri gibi) ile ilgili olarak çalışanların, çalışma olanakları konusunda ise idari personelin daha sessiz kaldığı ortaya konmuştur. Bayram'ın (2010) benzer bir araştırmasında ise çalışanların yaklaşık % 82'sinin örgütsel konular hakkında sessiz kalmayı tercih ettiği görülmektedir. Çalışanların sırasıyla, performans, yönetim sorunu,

iyileştirme çabaları, etik konular, sorumluluklar ve çalışma olanakları hakkında yüksek düzeyde sessizlik yaşadığı; izolasyon (yalnız bırakılma, destek görmeme) korkusunun, sessizliğin en önemli nedeni olduğu belirlenmiştir. Cemaloğlu vd. (2013, s. 122) göre, çalışanlar genellikle yönetsel, örgütsel, işle ilgili ve ilişkisel konularda örgütsel sessizlik yaşamaktadırlar.

Morrison ve Milliken (2000, s. 714), örgütsel sessizlik iklimine sahip örgütlerde şu iki varsayımın bulunduğunu ifade etmektedir: (1) Örgütsel problemler hakkında konuşmak için çaba harcamaya değmez ve (2) düşünceleri ve kaygıları dile getirmek tehlikelidir. Başka bir ifadeyle, örgütteki bireyler, konuşmanın örgüte veya kendilerine bir fayda sağlamayacağını düşündükleri için sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Çalışanlarına karşı saygılı davranan, karşılıklı güven ortamında onları motive eden ve bireysel olarak ilgilenen ve onları dinleyen liderlerin bulunduğu ortamda, işle ilgili fikir ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmektedirler. Bunun tam tersi davranış sergileyen liderlerin bulunduğu örgütlerde, çalışanlar işle ilgili konu ya da çözüm önerilerini dile getiremeyerek sessiz kalmaktadırlar (Erol, 2012).

Araştırmada kullanılan ilgili ölçekte, örgütsel sessizlik; okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon boyutlarında ele alınmaktadır. Aşağıda bu boyutlara ilişkin literatür bilgisine ayrıntılı bir şekilde yer verilmektedir.

Okul Ortamı

Okul, eğitim hizmetini üreten bir örgüt ve yapı olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2012, s. 196). Rahat ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda görev yapan öğretmenlerin, bu durumun aksi yönde olduğu ortamlarda bulunan öğretmenlere göre yüksek bir performans göstermeleri beklenir. İlgili yönetim bilimi literatüründe, okul örgütü de dahil olmak üzere tüm örgüt türlerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, örgütte, yıldırma davranışları arttıkça, kendini korumaya ve korkuya dayalı sessizlik davranışının arttığı, bu durumun çalışanı sessizlik davranışına yönelttiği görülmektedir (Gül ve Özcan, 2011; Özcan, 2011; Sarioğlu, 2013; Yüceler, Şahin, Şahin ve Demirsel, 2013). Ayrıca, çalışanların örgüt kültürü algıları zayıfladıkça, örgütsel sessizlik algıları güçlenmektedir (Ruçlar, 2013, s. 149). Kutlay'a (2012) göre, çalışanların örgütsel adanmışlık düzeyleri yükseldiğinde, örgütsel sessizlik düzeyleri azalmaktadır. Örgüte içten bağlı olan çalışanlar, örgütün

değerlerini güçlü bir şekilde kabul ederek ve kendilerini örgütün vatandaşı olarak kabul ettikleri için kurumlarını iyileştirmeye ilgili fikirlerini açıkça söyleyebilmektedirler (Batmunkh, 2011). Örgütsel güvenin azalması (Afşar, 2013) ve bağlılık düzeyinin düşmesi (Panahi, Veisesh, Divkhar ve Kamari, 2012) bilgi akışının sekteye uğramasına ve çalışanların sessizliğe bürünmesine neden olmaktadır.

Örgütsel sessizlik, örgütte farklı düşünce ve fikirlerin ortaya çıkışını, bunların analizini, geribildirimini ve etkili karar alma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca çalışanların örgütsel bağlılık, güven ve işdoymunda düşüşe neden olmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Ellis ve Dyne'a (2009) göre, bir çalışanın düşüncelerini paylaşmamayı tercih etmesiyle başlayan sessizlik davranışı, zaman içerisinde diğer çalışanlara hatta engel olunmazsa örgütün bütününe yansiyabilir ve örgüt kültürüne zarar verebilir. Çalışanlara daha açık ve katılımcı bir örgüt iklimi sağlandığında, örgütsel sessizlik davranışları azalmaktadır (Kılınç, 2012).

Örgütsel sessizlik ikliminde, çalışanlar örgütlerine herhangi bir katkıda bulunmazlar (Bowen ve Blackmon, 2003, s. 1394). Bu nedenle, örgütsel değişme ve gelişme bağlamında sessizlik, potansiyel bir tehlikedir (Çakıcı, 2008, s. 131; Ellis ve Dyne, 2009, s. 54; Morrison ve Milliken, 2000, s. 707). Sessizlik iklimi, örgüt açısından kritik bilgilerin yönetsel dolaşımını, örgütsel problemlerle yüzleşmeyi ve yenileşmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Huang, Van de Vliert ve Van der Vegt, 2005; Özdemir ve Sarioğlu Uğur, 2013; Tangirala ve Ramanujam, 2008). Sessiz kalma davranışı, örgütteki performans ve sinerjiyi engelleyici bir rol oynamakta (Bayram, 2010; Gül ve Özcan, 2011; Perlow ve Repenning, 2009); örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve çalışan performansını azaltmaktadır (Alioğulları, 2012; Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014; Şehitoğlu, 2010).

Duygu

Sessizlik davranışı sergileyen çalışanlar, kendisine duyulan güveni kaybetme, kariyer fırsatlarını kaybetme, yöneticisiyle arasının bozulması, işini kaybetme, dışlanma, görev yeri veya biriminin değişmesi, utanma/öz saygısını kaybetme gibi korkular yaşamaktadırlar (Bildik, 2009; Çakıcı, 2008; Kish-Gephart, Detert, Trevino ve Edmondson, 2009; Ryan ve Oestreich, 1991).

Kılınç'a (2012) göre, özgüven eksikliği de sessiz kalma nedenlerinden biridir. Bu durum, örgütsel sessizlik davranışı ile özgüven arasında çift yönlü bir etkileşim olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kutlay'a (2012) göre, öz yeterlilik düzeyleri arttıkça, örgütsel sessizlik düzeyleri azalmaktadır. Premeaux ve Bedeian'a (2003, ss. 1542-1543) göre, hayatının kontrolünün dış güçler tarafından sağlandığını düşünen reaktif çalışanlar, hayatının kontrolünü kendisinin sağladığını düşünen proaktif çalışanlara kıyasla daha fazla sessiz kalma eğilimi gösterirler.

Örgütsel sessizlik ikliminde çalışanların stres yaşamalarının yanı sıra, içsel motivasyon ve işdoyumunda azalmaya neden olmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Bireyin örgütle ilgili sorun ve endişelerini açıkça konuşmakta güçsüz olduğunu hissetmesi, örgüte bağlılık, aidiyet, güven, takdir ve destek duygusunda azalmaya ve mutsuz olmasına neden olmaktadır (Bayram, 2010; Çakıcı, 2008; Detert ve Edmondson, 2005). Kılıçlar ve Harbalıoğlu'na (2014) göre, örgütsel sessizlik işgörenlerin motivasyonunu, iş tatminini ve örgüte olan güvenini azaltabilmektedir. Güven duygusunun azalması, bireyi sessiz kalma davranışına yönlendirerek, yaratıcılık duygusu ve heyecanı azaltmaktadır (Afşar, 2013). Ayrıca bildiği konularda sessiz kalmak çalışanlara ızdırap verebilmekte, acizlik duygusu yaşamalarına ve kendilerini değersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Bunun sonucunda işten ayrılma isteği dahi duyabilmektedirler (Detert ve Edmondson, 2005).

Sessizliğin Kaynağı

İlgili literatür incelendiğinde, örgütsel bir sorun olarak ele alınan sessizlik davranışının hem örgütsel hem de bireysel nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir (Çakıcı, 2008; Morrison ve Milliken, 2000). Örgütsel sessizlik davranışının yönetim literatüründe henüz yeni bir kavram olmasından dolayı, daha sağlıklı bir bakış açısı sağlamak adına, sosyoloji alanında yapılan bazı önemli araştırmalara da kısaca yer verilmeye çalışılmıştır.

Örgütsel sessizliğin örgüt kaynaklı nedenlerinden biri, Mum-Effect, (keeping Mum about Undesireable Message/istenilmeyen mesajlar hakkında suskunluğu korumak) yani, “susma etkisi” olarak ifade edilmektedir. Bu kavram, bireylerin kötü bilgileri/haberleri kasıtlı olarak vermek istememesi, ertelemesi veya saptırması olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlar mevcut problemler ve yanlış giden uygulamalarla ilgili olarak yöneticilerine rapor vermede isteksiz davranırlar. Bunun nedeni, çalıştıkları kurumda ilişkilerinin zarar görmesi, üst

yönetimden çekinme veya bu bilgiyle ilgili sorumlu tutulma korkusu olabilmektedir. Bu etki, üst yönetim düşük performans sergilediğinde, astların olumsuz geribildirimlerinden kaçınmak için yukarıdan aşağıya doğru da yaşanabilmektedir (Brinsfield, Edwards ve Greenberg, 2009; Rosen ve Tesser, 1970).

Sessizlik ile ilgili diğer bir kavram ise Sağır Kulak Sendromu'dur. Bu sendroma göre, yetersiz ve niteliksiz örgüt politikaları, suçlamaların reddedilmesi, mağdurun suçlanması, rahatsızlık vermeyi kronikleştiren çalışanların görmezden gelinmesi gibi durumlar örgütte sürekli olarak yaşanmaktadır (Peirce, Samolinski ve Rosen, 1998). Örgütsel hareketsizlik olarak adlandırılan bu sendrom, işgörenlerin hoşnutsuzluklarını doğrudan açık bir şekilde ifade etmelerini cesaretlendirmeyen ortamlarda görülmektedir (Pinder ve Harlos, 2001).

Oktay'a (2008, s. 35) göre, çalışanlar, yükselmelerini önleyecek ya da yöneticiyi sevindirmeyecek, haberleri yönetime iletmezler ya süzgeçten geçirir ya da çarpıtırlar. Kahveci (2010, s. 11), bireylerin konuşma kararı alırken fayda-maliyet analizi yaptığını, konuşarak elde edebilecekleri faydalara karşın sessizleşerek ödeyecekleri bedelleri karşılaştırdıklarını ifade etmektedir. Bu bedeller, enerji ve zaman kaybı, azalan imaj ve itibar kaybı olabilmektedir. Fayda-maliyet analizi, örgütlerde doğrudan gözlenemeyen, çalışanların içsel bir davranışı olarak nitelendirilmektedir. Oruç'a (2013, s. 69) göre, örgütten ayrılması durumunda ortaya çıkacak maliyetleri göze alamayan ve/veya iş alternatiflerinin az olduğunu düşünen çalışanın, örgüt üyeliğini sürdürme hususunda asgari koşulları yerine getirerek sessiz kalmayı tercih etmektedirler.

Yönetici

Morrison ve Milliken'e (2000, s. 710) göre, örgütsel sessizlik şu iki temel nedenden kaynaklanmaktadır: (1) Yöneticinin, olumsuz geribildirim korkusuna sahip olması ve (2) Yöneticinin, çalışanlara ve yönetimin doğasına dair örtük inançlara (yöneticinin, 'en iyi ben bilirim' tavrı ve çalışanların çıkarıcı ve güvenilmez olduğuna dair inançlar gibi) sahip olması. Yani, örgütsel sessizlik, spesifik bir biçimde, yöneticinin tutumlarının ve inançlarının bir sonucu olarak görülmektedir. Roberts ve O'Reilly'e (1974, s. 212) göre, çalışanların örgütte sergilediği iletişim davranışlarını, yöneticinin bu etkileşime olan bakış açısı belirlemektedir. Çalışanların örgüt hakkında konuşmaları, kendilerini psikolojik olarak güvende hissetmeleri ile örgütün yönetsel anlamda iletişime açık olmasına

bağlıdır (Botero ve Dyne, 2009; Vakola ve Bouradas, 2005). Sarıkaya'ya (2013) göre, çalışanlar örgütte karar alma sürecine katıldıkça, örgüte olan güvenleri artmakta, kendilerini daha değerli hissetmekte ve sessizlik davranışlarında azalma görülmektedir. Kılıçlar ve Harbalıoğlu'na (2014) göre, sorun bildirmelerinin işlerinin kötüye gitmesine veya işlerini kaybetmelerine yol açacağını, örgütte pozisyon olarak alt kademedede olduğundan dolayı fikirlerinin önemsenmeyeceğini, sorun bildirmesi durumunda kendilerine karşı güven ve saygının azalacağını, kendilerinin ortalığı karıştıran, arabozucu olarak görüleceğini, açıkça konuştuğunda yöneticilerle diğer işgörenlerin kendilerini desteklemeyeceğini ve ilişkilerinin bozulacağını düşünen işgörenler daha fazla sessiz kalmayı tercih etmektedir. Bildik'e (2009, s. 78) göre, örgüt kültürünün sert olduğu, itirazın üste saygısızlık olduğunu düşünen gruplar bu durumu normal olarak algılayabilmekte, disiplinli sağlamanın ve yönetimi kolaylaştırmanın bir yolu olarak görebilmektedirler.

Aşırı hiyerarşik yapıdaki örgütlerde, yöneticilerin, çalışanlarıyla iletişimi yukarıdan aşağıya doğru ve genellikle tek yönlüdür (Blau ve Scott, 1962, s. 177). Morrison ve Milliken (2000, s. 712), bu tarz iletişimin örgütlerde sessizlik iklimi yaratacağını düşünmektedirler. Milliken, Morrison ve Hewlin'e (2003) göre, çalışanların, yöneticileriyle, işle ve örgütle ilgili konularda, sorun çıkarıcı olarak etiketlenme korkusu, konuşmanın faydasız ya da riskli olacağı düşüncesiyle konuşmamayı tercih etmektedir. Cemaloğlu vd. (2013) göre, çalışanlar, yöneticinin sözde ilgileniyor görünmesi sebebiyle örgütsel sessizlik yaşamaktadırlar. Deming (1994, s. 77) ise, aşağıdan yukarıya doğru bilgi akışının örgüt sağlığı açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Alınan karar ve görüşlerin astlar tarafından benimsenme derecesinin yöneticiler tarafından bilinmesi, çalışanların örgüte katkıda bulunması, istenmedik durumların önlenmesi, örgüt üyelerinin öz değer duygularının geliştirilmesi ve örgütün amaçlarıyla özdeşleşmeleri, aşağıdan yukarıya doğru iletişim kanalıyla sağlanır (Aydın, 2010, s. 160). Yöneticilerin çalışanlarla çift yönlü ve sağlıklı iletişim kurabildiği örgütlerde, çalışanların daha iyi performans sergilediği, öğrenmeye ve değişime motive olduğu görülmektedir (Argyris, 1999, ss. 229-230). Ayrıca, güç mesafesinin az olduğu örgütlerde, sessizlik duvarı yıkılabilmektedir (Huang vd., 2005; Özdemir ve Sarioğlu Uğur, 2013). Kararları ve politikaları belirleyen yöneticiler, sessizleşmede kilit bir rol oynamaktadırlar (Alparslan, 2010; Batmunkh, 2011; Çakıcı, 2008; Erdoğan, 2011; Henriksen ve Dayton, 2006; Kahveci ve Demirtaş, 2013a;

Park ve Keil, 2009; Premeaux, 2001; Tangirala ve Ramanujam, 2008; Vakola ve Bouradas, 2005). Çalışanların sessiz kalmayı tercih etme nedenlerinin başında yönetsel ve örgütsel nedenler gelmektedir. Yöneticiye güven, çalışanın açıkça konuşup konuşmama kararında çok etkili olmaktadır. Dönüşümcü liderlik davranışlarının sergilendiği örgütlerde, örgütsel sessizlik davranışları daha az yaşanmaktadır (Batmunkh, 2011, s. 115; Erol, 2012, ss. 84-85; Taşkiran, 2010, s. 209). İşlemci liderlik davranışları ise sessizlik düzeyini arttırmaktadır (Batmunkh, 2011, s. 116). Çalışanların kusurları üzerine odaklanan ve görevler yerine getirilmediğinde ceza uygulayan liderlerin bulunduğu örgütlerde çalışanların sessizlik davranışları artmakta ve performansları azalmaktadır (Kılınç, 2012, s. 82).

İzolasyon (Dışlanma)

Bireyin bir konudaki görüşü, içinde bulunduğu gruptaki baskın görüşten farklıysa, birey görüşünü açıklamaktan çekinir. Bunu sosyal anlamda dışlanmaktan (izolasyon) korktuğu için tercih etmektedir (Scheufele ve Moy, 2000, s. 21; Shoemaker vd., 2000, s. 70).

Sessizlik konusunda ortaya atılan Abilene Paradoksuna göre, bireyler bulundukları grup içerisinde kendi düşünce ve fikirlerinin, diğer grup üyeleri tarafından benimsenmeyeceğini düşündüklerinde sessiz kalarak, ahengi bozmamak adına ortak sese uyma eğilimi gösterirler (Harvey, 1988). Bu durum, çalışanın sessiz kalma nedenlerinden biri olarak ifade edilmektedir.

Milliken vd. (2003, s. 1470), örgütte kendine duyulan saygı ve güveni kaybetmemek ve dışlanmamak için sessiz kaldıklarını belirtmektedir. Ryan ve Oestreich (1991), çalışanların örgütte sessiz kalma nedenlerinin başında, herhangi bir tepkiden korkma durumunun geldiği ve bunu sırasıyla, konuşmanın faydalı olmayacağı düşüncesi, çatışmadan kaçınma ve sorun çıkarıcı olarak görünmek istememelerinin izlediğini ifade etmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bölümlere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Aksaray ilinde ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Karasar (2008, s. 81)'a göre, ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırma modelinde, biri bağımsız/dışsal (okul yöneticilerinin liderlik tarzı), ikisi bağımlı/içsel (yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışı) olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Ancak yıldırma değişkeni, kurulan yapısal modelde, aracı (mediator) değişken olarak da ifade edilebilir. Yol analizlerinin en önemli avantajlarından birisi de yordayıcı değişken ile yordanan değişken arasında aracı değişken tanımlanabilmesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 340).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aksaray ili Merkez ilçe eğitim bölgesi sınırları içerisinde bulunan devlet ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrene ilişkin,

Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Bölümü (2013)’nden elde edilen bilgiler Tablo 1’de verilmektedir:

Tablo 1

Araştırmanın Evrenine İlişkin Dağılım

Eğitim Bölgesi	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Bir No’lu	11	145	174	319
İki No’lu	12	116	155	271
Üç No’lu	12	108	111	219
Dört No’lu	13	149	163	312
Beş No’lu	12	86	94	180
Toplam	60	604	697	1301

Evrene ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme (multi-stage sampling) yöntemi ile belirlenmiştir. Birinci aşamada tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 85). Araştırmanın evrenini oluşturan Aksaray ili merkez ilçedeki beş eğitim bölgesinde bulunan okullar belirlenmiş ve tabakalandırmada bölge büyüklüğü esas alınmıştır.

Araştırma evrenini oluşturan bölgelerde bulunan ilköğretim kurumlarının toplam sayısı ve genel toplam içindeki oranı hesaplanmıştır. Daha sonra her bölgeden kaç okulun örnekleme dahil edileceği, bölgelerdeki ilköğretim kurumu sayısının, toplam ilköğretim kurumu sayısı oranına göre hesaplanmıştır. Tablo 2’de örnekleme alınan ilköğretim kurumu sayı ve oranları verilmektedir:

Tablo 2

Örnekleme Alınan İlköğretim Kurumu Sayı ve Oranları

Eğitim Bölgesi	Bölgedeki Toplam İlköğretim Kurumu Sayısı	Oran (%)	Örnekleme Alınan İlköğretim Kurumu Sayısı
Bir No’lu	11	18,33	2
İki No’lu	12	20	3
Üç No’lu	12	20	3
Dört No’lu	13	21,67	4
Beş No’lu	12	20	3
Toplam	60	100	15

Örneklem belirleme sürecinin ikinci aşamasında basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2011, s. 84). Oranlama yoluyla her bir bölgeden kaç okulun örnekleme dahil edileceği belirlendikten sonra, bunların hangi okullar olacağına, basit seçkisiz örnekleme yoluyla karar verilmiştir. Tablo 3’te örnekleme alınan ilköğretim kurumu ve sayılarına yer verilmektedir:

Tablo 3

Örnekleme Alınan İlköğretim Kurumları

Eğitim Bölgesi	Okullar
Bir No’lu	Cumhuriyet İlkokulu, Hacı Cevriye Ünsal Ortaokulu
İki No’lu	Kılıçaslan Ortaokulu, Mehmetçik İlkokulu, Selçuk İlkokulu,
Üç No’lu	Atatürk İlkokulu, Hacı Mustafa Demir Ortaokulu, Yavuz Sultan Selim YBO
Dört No’lu	Cahit Zarifoğlu Ortaokulu, Emlak Kredi İlkokulu, Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, Mehmet Timur Sarrafoğlu İlkokulu
Beş No’lu	Güller Ceylan Acar Ortaokulu, Hasandağı Ortaokulu, Milli Egemenlik Ortaokulu

Bir sonraki adımda, evrenden örnekleme alınacak öğretmen sayısının belirlenmesi amacıyla aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Baş, 2010, s. 39; Büyüköztürk vd., 2011, s. 94):

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N - 1) + t^2pq}$$

Formülde yer alan simgelerin anlamları şöyledir:

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeysi sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (örneklem hatası)

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evren için p tahmini yoksa p=q=0,5 alınabilir. İncelenen olayın %95 güven aralığında, d=0,05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1,96 ya denk gelmektedir (Baş, 2010, s. 40; Büyüköztürk vd., 2011, s. 95). Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek için belirlenen değerler, formülde yerine konulduğunda:

$$n = \frac{1301 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (1301 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = \frac{1249,48}{3,25 + 0,9604} = 296,76$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerekli işlemlerin yapılması sonucunda minimum 297 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Ancak, uygulama sırasında karşılaşılabacak güçlüklerden en az şekilde etkilenmek ve örneklemin geçerliğini artırmak amacıyla 297'den daha fazla kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Tablo 4'te araştırma için belirlenen örnekleme ait bilgilere yer verilmektedir:

Tablo 4

Araştırmanın Örneklemine İlişkin Dağılım

Eğitim Bölgesi	Okul Sayısı	Örneklem Alınan Okullardaki Öğretmen Sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
Bir No'lu	2	38	33	71
İki No'lu	3	29	25	54
Üç No'lu	3	34	29	63
Dört No'lu	4	83	72	155
Beş No'lu	3	30	22	52
Toplam	15	214	181	395

Örneklem için belirlenen 15 okuldaki 537 öğretmenden 400'üne ulaşılabilmektedir. Ancak verilerin analizi kısmında açıklanacağı üzere, 5 anket, analiz öncesi veri tarama aşamasında çıkartılmış, geriye kalan 395 anket ile asıl uygulamanın analizleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, görev yapılan eğitim kademesi, görev yapılan okuldaki ve toplam hizmet süresi değişkenlerine göre dağılımları ise Tablo 5'te verilmektedir:

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Branş, Görev Yapılan Eğitim Kademesi, Görev Yapılan Okuldaki ve Toplam Hizmet Sürelerine İlişkin Dağılım

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	181	45,8
	Erkek	214	54,2
	Toplam	395	100
Yaş	21-30	45	11,4
	31-40	146	37,0
	41 ve üzeri	204	51,6
	Toplam	395	100
Medeni Durum	Bekar	32	8,1
	Evli	339	85,8
	Boşanmış	24	6,1
	Toplam	395	100
Branş	Sınıf Öğretmeni	137	34,7
	Branş Öğretmeni	258	65,3
	Toplam	395	100
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	182	46,1
	Ortaokul	213	53,9
	Toplam	395	100
Okuldaki Hizmet Süresi (yıl)	1-10 yıl	363	91,9
	11 yıl ve üzeri	32	8,1
	Toplam	395	100
Toplam Hizmet Süresi (yıl)	1-10 yıl	107	27,1
	11-20 yıl	188	47,6
	21 yıl ve üzeri	100	25,3
	Toplam	395	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaklaşık olarak yarısından biraz fazlasının erkek, yarısından biraz fazlasının 41 ve üzeri yaşta, beşte dördünün evli, beşte üçünün branş öğretmeni olduğu, yarısından biraz fazlasının ortaokul kademesinde görev

yaptığı, beşte dördünden biraz fazlasının 1-10 yıl aralığında aynı okulda görev yaptığı, yarısından biraz azının 11-20 yıl aralığında kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği-Değerlendirme Formu (Multifactor Leadership Questionnaire) (5x Kısa), Negatif Davranışlar Ölçeği (Negative Acts Questionnaire) ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma için belirlenen ölçme araçlarının kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Bu ölçeklerde bulunan madde sayıları sırasıyla; 36, 21 ve 18 olarak belirlenmiş ve katılımcılara sunulan ölçek formu oluşturulmuştur. Bu ölçeklere ek olarak, araştırma formunda, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, görev yapılan eğitim kademesi (ilkokul-ortaokul), görev yapılan okuldaki hizmet süresi, toplam hizmet süresi ve işyerinde zorbalığa maruz kalmaya yönelik katılımcıların kişisel bilgilerini içeren bir bölüm yer almaktadır. Ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmektedir. Bu araştırmada kullanılacak olan ilişkisel tarama modelinin önemli bir sayılıtısının sağlanması amacıyla, yol analizine başlamadan önce, modele alınması planlanan ölçme araçları, doğrulayıcı faktör analiziyle ayrı ayrı test edilmiştir. Bu işlem bir yol modelinin geçerliliği ve güvenilirliğine katkı sağlamaktadır (Çokluk vd., 2012, s. 339).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (ÇFLÖ)

Araştırmada örnekleme alınan okullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik tarzlarını ölçmek amacıyla Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği-Değerlendirme Formu (MLQ) (5x Kısa) kullanılmıştır. Ölçeğin kullanım izni www.mindgarden.com adresinden alınmıştır (Ek 5). Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen ölçekte toplam 45 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve madde sayıları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin (ÇFLÖ) Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
1.Dönüşümcü Liderlik	
1.1.İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	4
1.2.İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	4

1.3.Telkinle Gdleme	4
1.4.Entelektüel Uyarım	4
1.5.Bireysel Destek	4
2.İşlemci Liderlik	
2.1.Koşullu dl	4
2.2.İstisnalarla Yönetim (Aktif)	4
2.3.İstisnalarla Yönetim (Pasif)	4
2.4.Laissez-faire	4
3.Liderlik Sonuçları	
3.1.Ekstra aba	3
3.2.Etkililik	4
3.4.Doyum	2
Toplam	45

lme aracının Liderlik Sonuçları boyutundaki Ekstra aba, Etkililik ve Doyum ile ilgili maddeler araştırma amacına uygun olmadığı için kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırmaya, FL’deki 36 madde ile devam edilmiştir. Likert tipindeki bu lme maddeleri, (1) Hiçbir zaman, (2) Arada bir, (3) Bazen, (4) Oldukça Sık, (5) Her zaman olarak SPSS 18.0 ve LISREL 8.80 programlarında kullanılmak üzere kodlamıştır.

Bass ve Avolio (1995) tarafından yapılan araştırmada, lğin Cronbach Alpha katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda; idealleştirilmiş etki (davranış) için 0,87, idealleştirilmiş etki (atfedilen) için 0,86, telkinle güdüleme için 0,91, entelektüel uyarım için 0,91, bireysel destek için 0,90 bulunmuştur. İşlemci liderlik boyutunda ise koşullu ödül için 0,87, istisnalarla yönetim (aktif) için 0,74, istisnalarla yönetim (pasif) için 0,82, laissez-faire liderlik için 0,83 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada, FL’nn güvenirliğini kestirebilmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. lğin toplam güvenirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının gvenirliğı için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Dokuz alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları; idealleştirilmiş etki (davranış) 0,92, idealleştirilmiş etki (atfedilen) 0,91, telkinle güdüleme 0,92, entelektüel uyarım 0,91, bireysel destek 0,91, koşullu ödül 0,91, istisnalarla yönetim (aktif) 0,89, istisnalarla yönetim (pasif) 0,85, laissez-faire 0,92 olarak bulunmuştur. lğin tüm boyutlarında madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,50 ile 0,89 arasında değışmektedir. Madde-test

korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171).

Bu araştırmada, ÇFLÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla ilk olarak, ölçekteki toplam madde sayısının üç katını ifade eden ($75 \times 3 = 225$) 225 katılımcıdan elde edilen verilerle, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (first-order confirmatory factor analysis) yapılması gerekmektedir. Veri setinde eksik verinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kayıp (missing) değerler incelenmiş ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Muthen ve Muthen (2002, s. 607)'e göre, eksik verinin bulunmadığı ve regresyon katsayılarının incelendiği doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için 150 kişilik örneklem grubu yeterlidir. DFA için belirlenen 225 kişilik örneklem grubunun araştırma için yeterli olduğu görülmektedir. Daha sonra, analiz sonucunda LISREL programının önereceği, araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri, ayrıca değerlendirilecektir. Veri setinin, Kolmogorov-Smirnov ve Mardia Normallik Testi sonuçlarının incelenmesiyle, normal bir dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Daha sonra LISREL 8.80 programında, verileri normalleştirme yoluna gidilmiştir. Ancak yine de verilerde normal bir dağılım elde edilememiştir ($p < 0,05$). Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda kovaryans matrislerinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Şimşek, 2007, s. 199). Bu yüzden veri setinde Robust Maksimum Likelihood Metodu (Kline, 2011, s. 176) uygulamaya karar verilmiştir. Bu metodun kullanılabilmesi için Asymptotik kovaryans matrisinin kullanılması gerekmektedir. Tablo 7'de ÇFLÖ'nün birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 7

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Faktör / Madde</i>	<i>t-değeri</i>	<i>Standartlaştırılmış Yükler</i>	<i>R²</i>
<i>Dönüşümcü Liderlik</i>			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)			
L6	18,55	0,81	0,66
L14	31,17	0,94	0,88
L23	19,88	0,83	0,69
L34	21,31	0,87	0,75
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)			
L10	27,92	0,87	0,76
L18	22,93	0,82	0,67
L21	22,73	0,88	0,77
L25	21,43	0,85	0,72

Telkinle Gdleme			
L9	27,72	0,90	0,81
L13	23,48	0,86	0,73
L26	22,12	0,84	0,70
L36	23,13	0,87	0,76
Entelektel Uyarım			
L2	16,82	0,76	0,58
L8	20,60	0,81	0,66
L30	23,38	0,90	0,81
L32	27,83	0,91	0,83
Bireysel Destek			
L15	23,49	0,86	0,74
L19	19,85	0,81	0,66
L29	20,61	0,84	0,70
L31	25,58	0,89	0,80
<i>İşlemci Liderlik</i>			
Koşullu Ödl			
L1	22,52	0,87	0,75
L11	17,56	0,80	0,63
L16	25,81	0,92	0,84
L35	19,12	0,82	0,67
İstisnalarla Ynetim (Aktif)			
L4	23,67	0,83	0,68
L22	22,03	0,84	0,71
L24	19,22	0,80	0,65
L27	20,01	0,81	0,66
İstisnalarla Ynetim (Pasif)			
L3	19,64	0,78	0,61
L12	21,80	0,81	0,65
L17	15,94	0,72	0,52
L20	19,31	0,79	0,62
Laissez-faire			
L5	25,91	0,88	0,77
L7	25,88	0,88	0,78
L28	21,37	0,86	0,74
L33	19,09	0,82	0,68

Tablo 7’de görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri manidardır ($t > 2,56$, $p < 0,01$). okluk vd. (2012, s. 304) göre, parametre tahminleri, eğer t değerleri 2,56’yı aşarsa 0,01 düzeyinde manidardır. Jöreskog ve Sörbom’a (1993, s. 107) göre ise, 0,05 hata payı ile 1,96’dan küçük olan t değeri anlamsız kabul edilir. Ayrıca, standartlaştırılmış yükler incelendiğinde her bir gözlenen değişken (madde) ile gizil değişken (boyut) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r > 0,67$, $p < 0,01$). Testin geçerliği için hesaplanan korelasyon katsayısı, istatistiksel anlamlılık bakımından yorumlanır. Geçerlik katsayısı için hesaplanan 0,30 ve daha yüksek korelasyonlar testin geçerli olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

(Büyüköztürk, 2012, s. 169). ÇFLÖ'ye ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin geçerli olduğu görülmektedir ($r > 0,30$).

Araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri 138,48 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmada kullanılan 225 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 8'de tüm ölçeğe yapılan birinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmiştir.

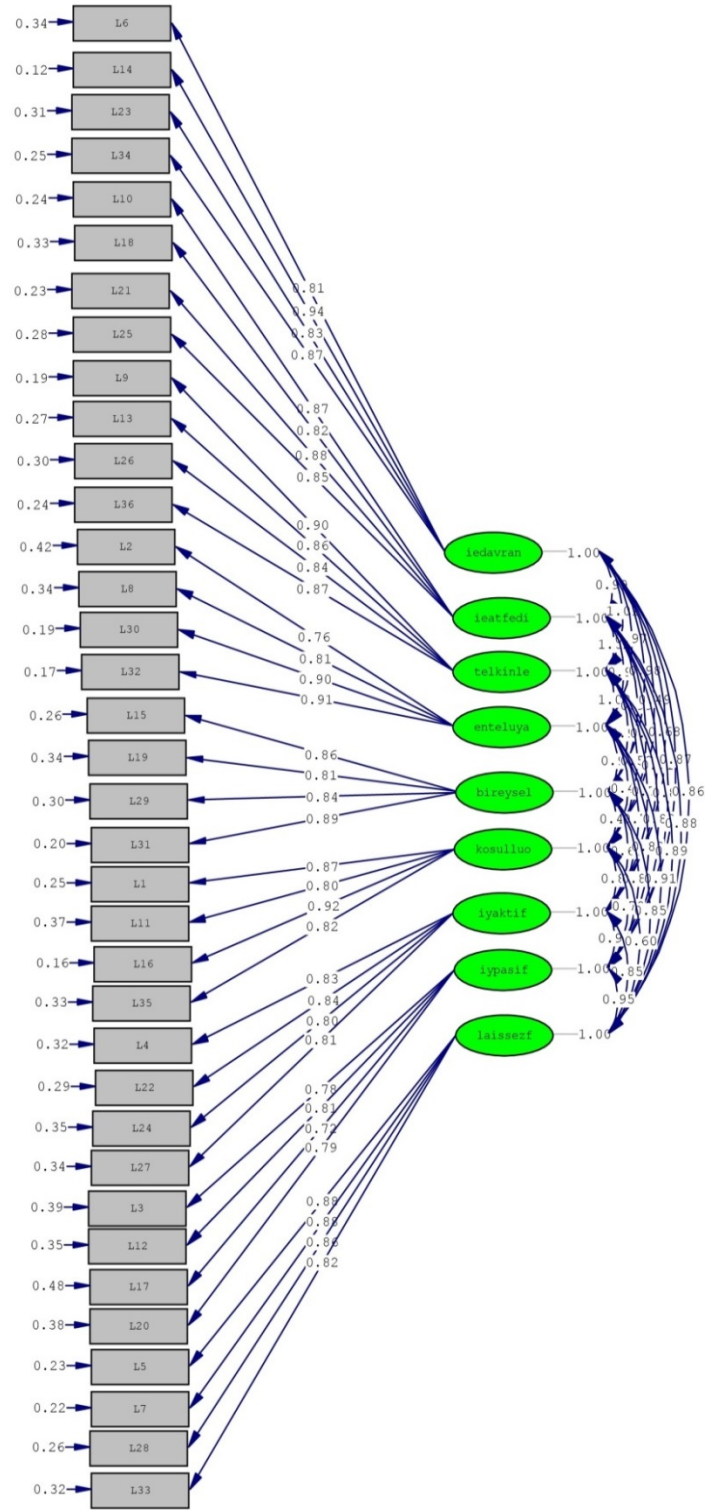
Tablo 8

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Model	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
ÇFLÖ: Birinci Düzey	1040,56	1,86	0,06	0,05	0,99	0,99	0,76	0,71

*sd = 558, $p < 0,01$

Tablo 8'de, elde edilen bulgular incelendiğinde, ÇFLÖ'nün 36 maddeden oluşan 9 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.



Chi-Square=1040.56, df=558, P-value=0.00000, RMSEA=0.062

Şekil 1. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği DFA sonuçları: Birinci düzey yol diyagramı

Daha sonra ikinci düzey (second order/higher order) faktör analizi uygulamasına geçilmiştir. Veri setinin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda, kovaryans matrisinin ‘positive definite’ olmasına ihtiyaç duymayan Ağırlıklandırılmamış Enküçük Kareler (Robust Unweighted Least Squares-ULS) yöntemi tavsiye edilmektedir (Kline, 2011, s. 176; Şimşek, 2007, s. 67). Bu metodun kullanılabilmesi için Asymptotik kovaryans matrisinin kullanılması gerekmektedir. ÇFLÖ’nin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Faktör / Madde</i>	<i>t-değeri</i>	<i>Standartlaştırılmış Yükler</i>	<i>R²</i>
<i>Dönüşümcü Liderlik</i>			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)			
L6		0,82	0,67
L14	5,92	0,95	0,90
L23	4,33	0,82	0,67
L34	4,21	0,86	0,73
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)			
L10		0,87	0,75
L18	8,58	0,84	0,70
L21	8,86	0,85	0,73
L25	8,83	0,87	0,75
Telkinle Güdüleme			
L9		0,91	0,83
L13	6,18	0,84	0,71
L26	7,14	0,84	0,70
L36	7,24	0,87	0,76
Entelektüel Uyarım			
L2		0,76	0,58
L8	2,20	0,80	0,65
L30	2,31	0,89	0,80
L32	2,40	0,92	0,84
Bireysel Destek			
L15		0,87	0,75
L19	8,78	0,81	0,65
L29	9,34	0,82	0,67
L31	11,81	0,91	0,83
<i>İşlemci Liderlik</i>			
Koşullu Ödül			
L1		0,83	0,69
L11	4,56	0,81	0,66
L16	7,35	0,98	0,96
L35	6,62	0,77	0,59
İstisnalarla Yönetim (Aktif)			
L4		0,83	0,69
L22	3,25	0,77	0,60

L24	4,06	0,83	0,70
L27	5,21	0,85	0,72
İstisnalarla Yönetim (Pasif)			
L3		0,78	0,61
L12	5,97	0,85	0,73
L17	4,82	0,66	0,43
L20	4,71	0,78	0,61
Laissez-faire			
L5		0,87	0,76
L7	4,68	0,88	0,78
L28	4,99	0,84	0,71
L33	4,58	0,84	0,71

Tablo 9’da görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri manidardır ($t > 1,96$, $p < 0,05$). Boyutların her birinin ilk maddesi, parametre değerleri 1’e sabitlenmiş olan gözlenen değişkenlerdir. Ayrıca standartlaştırılmış yükler incelendiğinde her bir gözlenen değişken (madde) ile gizil değişken (boyut) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r > 0,60$, $p < 0,05$). ÇFLÖ’ye ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin geçerli olduğu görülmektedir ($r > 0,30$, $p < 0,05$).

İdealleştirilmiş etki (davranış) boyutuna ilişkin değişkenliği en çok L14: ‘Okul yöneticimiz, güçlü bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgular’ (%90), en az L6 ve L23 (%67) maddeleri açıklamaktadır. *İdealleştirilmiş etki (atfedilen)* boyutuna ilişkin değişkenliği en çok L10: ‘Okul yöneticimiz, kendisiyle çalışmaktan gurur duymamızı sağlar’ ve L25: ‘Okul yöneticimiz, güç ve güven duygusu sergiler’ (%75), en az L18 (%70) maddeleri açıklamaktadır. *Telkinle güdüleme* boyutuna ilişkin değişkenliği en çok L9: ‘Okul yöneticimiz, gelecek hakkında iyimser konuşur’ (%83), en az L26 (%70) maddeleri açıklamaktadır. *Entelektüel uyarım* boyutuna ilişkin değişkenliği en çok L32: ‘Okul yöneticimiz, verilen görevlerin nasıl tamamlanması gerektiği konusunda yeni yollar önerir’ (%84), en az L2 (%58) maddeleri açıklamaktadır. ÇFLÖ’nin telif haklarından dolayı, açıklanan varyansa ilişkin 4 boyutta 5 örnek madde verilmiştir. Diğer boyutlara ilişkin bulgular Tablo 9’da ayrıntılı olarak verilmektedir.

Araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri, ikinci düzey DFA sonucu 139,66 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmada kullanılan 225 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 10’da tüm ölçeğe yapılan ikinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmiştir.

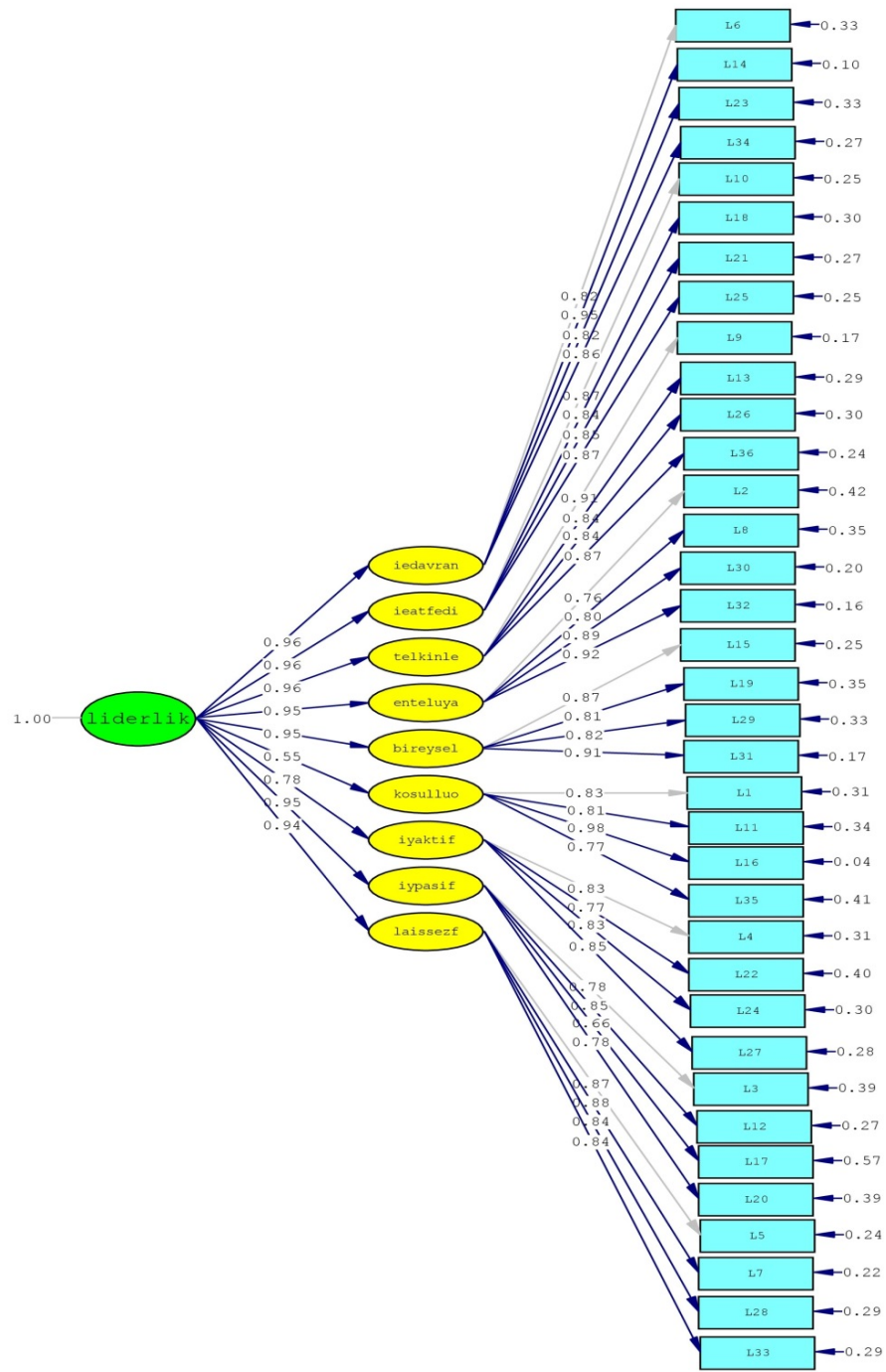
Tablo 10

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

<i>Model</i>	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>NNFI</i>	<i>CFI</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>
ÇFLÖ: İkinci Düzey	1061,09	1,85	0,06	0,06	0,99	0,99	0,99	0,99

*sd = 575, $p < 0,01$

Tablo 10’da elde edilen bulgular incelendiğinde, ÇFLÖ’nün 36 maddeden oluşan 9 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.



Chi-Square=1061.09, df=575, P-value=0.00000, RMSEA=0.061

Şekil 2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği DFA sonuçları: İkinci düzey yol diyagramı

Negatif Davranışlar Ölçeği (NDÖ)

Araştırmada örnekleme alınan okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ölçmek amacıyla Einarsen ve Raknes (1997) tarafından geliştirilen ve Cemaloğlu (2007a) tarafından Türkçeye uyarlanan Negatif Davranışlar Ölçeği, gerekli izinler alınarak (Ek 6) kullanılmıştır. Ölçekte toplam 22 madde bulunmaktadır. Bu maddeler tek boyut altında toplanmaktadır.

Likert tipindeki bu ölçme aracındaki maddeler, (1) Hiç, (2) Arasına, (3) Ayda bir, (4) Haftada bir, (5) Her gün olarak SPSS 18.0 ve LISREL 8.80 programlarında kullanılmak üzere kodlamıştır. Ancak ölçeğin 22'nci maddesi, diğer 21 maddeden farklı olarak; 'İşyerinde zorbalığa maruz kaldınız mı?' ifadesiyle, (1) Evet (2) Hayır olacak şekilde ikili Likert tipinde olduğu için, uzman görüşüne başvurularak, verilerin analize uygunluğunun sağlanması amacıyla Bölüm I: Kişisel Bilgiler bölümüne alınmıştır.

Cemaloğlu (2007a) tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin Cronbach alpha katsayısı 0,94, faktör yükleri ise 0,59 ile 0,87 arasında bulunmuştur.

Bu araştırmada, NDÖ'nün güvenilirliğini kestirebilmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0,99 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Ölçeğin madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,80 ile 0,91 arasında değişmektedir. Madde-test korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171).

Bu araştırmada, NDÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla ilk olarak, ölçekteki toplam madde sayısının üç katını ifade eden ($75 \times 3 = 225$) 225 katılımcıdan elde edilen verilerle, doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) yapılması gerekmektedir. Veri setinde eksik verinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kayıp (missing) değerler incelenmiş ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Muthen ve Muthen (2002, s. 607)'e göre, eksik verinin bulunmadığı ve regresyon katsayılarının incelendiği doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için 150 kişilik örneklem grubu yeterlidir. DFA için belirlenen 225 kişilik örneklem grubunun araştırma için yeterli olduğu görülmektedir. Daha sonra, analiz sonucunda LISREL programının önereceği, araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri, ayrıca değerlendirilecektir. Veri setinin,

Kolmogorov-Smirnov ve Mardia Normallik Testi sonuçlarının incelenmesiyle, normal bir dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Daha sonra LISREL 8.80 programında, verileri normalleştirme yoluna gidilmiştir. Ancak yine de verilerde normal bir dağılım elde edilememiştir ($p < 0,05$). Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda kovaryans matrislerinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Şimşek, 2007, s. 199). Bu yüzden veri setinde Robust Maksimum Likelihood Metodu (Kline, 2011, s. 176) uygulamaya karar verilmiştir. Bu metodun kullanılabilmesi için Asymptotik kovaryans matrisinin kullanılması gerekmektedir.

DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar incelendiğinde yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yüksek düzeyde ilişki gösteren maddelerin benzer özelliği ölçmesi varsayımından hareketle, uzman görüşlerine de dayalı bir biçimde yüksek düzeyde ilişkili bulunan maddelerin (Y5-Y6 / Y20-Y21) hata kovaryansları birleştirilmiştir. Tablo 11’de NDÖ’nün doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 11

Negatif Davranışlar Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Faktör / Madde</i>	<i>t-değeri</i>	<i>Standartlaştırılmış Yükler</i>	<i>R²</i>
Y1	16,54	0,81	0,65
Y2	19,23	0,86	0,73
Y3	23,97	0,91	0,82
Y4	23,65	0,91	0,82
Y5	22,68	0,89	0,79
Y6	21,83	0,88	0,77
Y7	26,30	0,91	0,83
Y8	23,69	0,90	0,82
Y9	25,68	0,91	0,83
Y10	25,51	0,90	0,82
Y11	25,92	0,92	0,84
Y12	25,12	0,90	0,81
Y13	23,62	0,88	0,78
Y14	18,38	0,84	0,71
Y15	25,10	0,91	0,83
Y16	24,20	0,89	0,80
Y17	26,36	0,92	0,84
Y18	21,09	0,86	0,74
Y19	24,34	0,89	0,79
Y20	26,53	0,90	0,80
Y21	26,12	0,90	0,80

Tablo 11’de görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri manidardır ($t > 2,56$, $p < 0,01$). Çokluk vd. (2012, s. 304) göre, parametre tahminleri, eğer t değerleri 2,56’yı aşarsa 0,01 düzeyinde manidardır. Jöreskog ve Sörbom’a (1993, s. 107) göre ise, 0,05 hata payı ile 1,96’dan küçük olan t değeri anlamsız kabul edilir. Ayrıca standartlaştırılmış yükler incelendiğinde her bir gözlenen değişken (madde) ile gizil değişken (boyut) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r > 0,67$, $p < 0,01$). Testin geçerliği için hesaplanan korelasyon katsayısı, istatistiksel anlamlılık bakımından yorumlanır. Geçerlik katsayısı için hesaplanan 0,30 ve daha yüksek korelasyonlar testin geçerli olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 169). NDÖ’ye ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin geçerli olduğu görülmektedir ($r > 0,30$).

Yıldırmaya ilişkin değişkenliği en çok Y11: ‘yanlış ve hatalarınızı sürekli hatırlatılması/söylenmesi’ ve Y17: ‘size karşı suçlama ve ithamlarda bulunulması’ (%84); en az Y1: ‘birinin başarınızı etkileyecek bilgiyi saklaması’ (%65) maddeleri açıklamaktadır.

Araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri 117,99 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmada kullanılan 225 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 12’de tüm ölçeğe uygulanan DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmiştir.

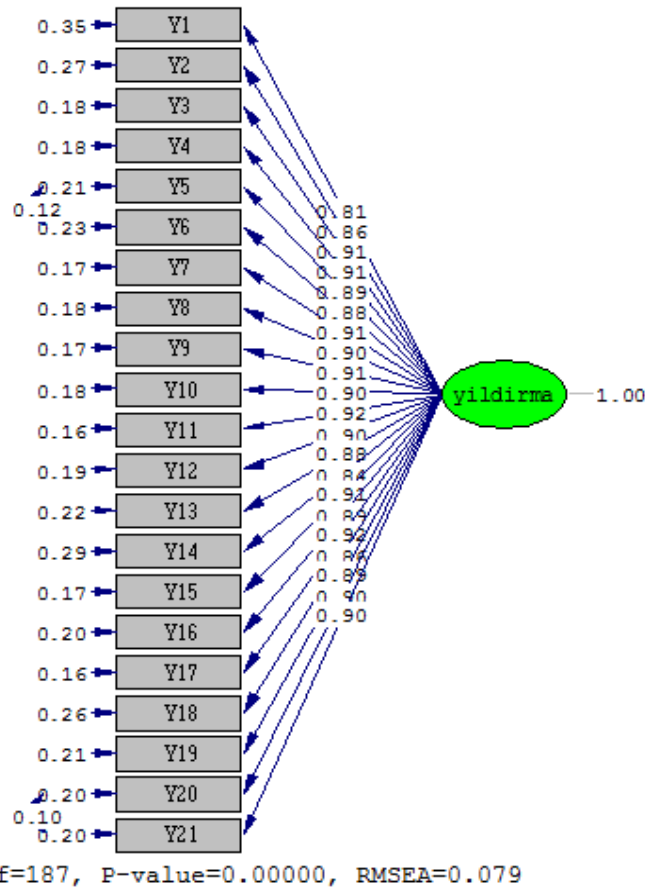
Tablo 12

Negatif Davranışlar Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Model	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
NDÖ	449,76	2,41	0,08	0,03	0,99	0,99	0,77	0,71

*sd = 187, $p < 0,01$

Tablo 12’de elde edilen bulgular incelendiğinde, NDÖ’nün 21 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.



Şekil 3. *Negatif Davranışlar Ölçeği DFA sonuçları: Yol diyagramı*

Örgütsel Sessizlik Ölçeği (ÖSÖ)

Araştırmada örnekleme alınan okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel sessizliği ölçmek amacıyla Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından geliştirilen Örgütsel Sessizlik Ölçeği (ÖSÖ), gerekli izinler alınarak (Ek 7) kullanılmıştır. Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından geliştirilen ölçekte toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve madde sayıları Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin (ÖSÖ) Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı
1. Okul Ortamı	4
2. Duygu	3
3. Sessizliğin Kaynağı	5
4. Yönetici	3
5. İzolasyon	3
Toplam	18

Likert tipindeki bu ölçme maddeleri, (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum olarak SPSS 18.0 ve LISREL 8.80 programlarında kullanılmak üzere kodlamıştır.

Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin Cronbach alpha katsayıları okul ortamı için 0,74, duygu için 0,81, sessizliğin kaynağı için 0,80, yönetici için 0,79, izolasyon için 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli için hesaplanan güvenirlik katsayısı ise 0,89'dur.

Bu araştırmada, ÖSÖ'nün güvenirliğini kestirebilmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Beş alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları; okul ortamı için 0,90, duygu için 0,93, sessizliğin kaynağı için 0,88, yönetici için 0,94, izolasyon için 0,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,68 ile 0,83 arasında değişmektedir. Madde-test korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171).

Bu araştırmada, ÖSÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla ilk olarak, ölçekteki toplam madde sayısının üç katını ifade eden ($75 \times 3 = 225$) 225 katılımcıdan elde edilen verilerle, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (first-order confirmatory factor analysis) yapılması gerekmektedir. Veri setinde eksik verinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kayıp (missing) değerler incelenmiş ve eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Muthen ve Muthen (2002, s. 607)'e göre, eksik verinin bulunmadığı ve regresyon katsayılarının incelendiği doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları için 150 kişilik örneklem grubu yeterlidir.

DFA için belirlenen 225 kişilik örneklem grubunun araştırma için yeterli olduğu görülmektedir. Daha sonra, analiz sonucunda LISREL programının önereceği, araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri, ayrıca değerlendirilecektir. Veri setinin, Kolmogorov-Smirnov ve Mardia Normallik Testi sonuçlarının incelenmesiyle, normal bir dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Daha sonra LISREL 8.80 programında, verileri normalleştirme yoluna gidilmiştir. Ancak yine de verilerde normal bir dağılım elde edilememiştir ($p < 0,05$). Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda kovaryans matrislerinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Şimşek, 2007, s. 199). Bu yüzden veri setinde Robust Maksimum Likelihood Metodu (Kline, 2011, s. 176) uygulamaya karar verilmiştir. Bu metodun kullanılabilmesi için Asymptotik kovaryans matrisinin kullanılması gerekmektedir. Tablo 14'te ÖSÖ'nün birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 14

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Faktör / Madde</i>	<i>t-değeri</i>	<i>Standartlaştırılmış Yükler</i>	<i>R²</i>
Okul Ortamı			
OS1	26,00	0,92	0,84
OS2	27,41	0,94	0,88
OS3	13,56	0,74	0,54
OS4	16,61	0,77	0,59
Duygu			
OS5	21,29	0,90	0,81
OS6	24,31	0,93	0,87
OS7	19,06	0,86	0,74
Sessizliğin Kaynağı			
OS8	13,11	0,73	0,54
OS9	17,26	0,81	0,66
OS10	15,78	0,78	0,61
OS11	16,09	0,78	0,61
OS12	14,49	0,74	0,54
Yönetici			
OS13	25,27	0,91	0,83
OS14	24,32	0,91	0,84
OS15	26,86	0,94	0,88
İzolasyon			
OS16	16,90	0,83	0,69
OS17	21,39	0,93	0,86
OS18	20,86	0,87	0,76

Tablo 14'te görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri manidardır ($t > 2,56$, $p < 0,01$). Çokluk vd. (2012, s. 304) göre, parametre tahminleri, eğer t değerleri 2,56'yı aşarsa 0,01 düzeyinde manidardır. Jöreskog ve Sörbom'a (1993, s. 107) göre ise, 0,05 hata payı ile 1,96'dan küçük olan t değeri anlamsız kabul edilir. Ayrıca standartlaştırılmış yükler incelendiğinde her bir gözlenen değişken (madde) ile gizil değişken (boyut) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r > 0,67$, $p < 0,01$). Testin geçerliği için hesaplanan korelasyon katsayısı, istatistiksel anlamlılık bakımından yorumlanır. Geçerlik katsayısı için hesaplanan 0,30 ve daha yüksek korelasyonlar testin geçerli olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 169). ÖSÖ'ye ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin geçerli olduğu görülmektedir ($r > 0,30$).

Araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri 157,62 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmada kullanılan 225 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 15'te tüm ölçeğe yapılan birinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmiştir.

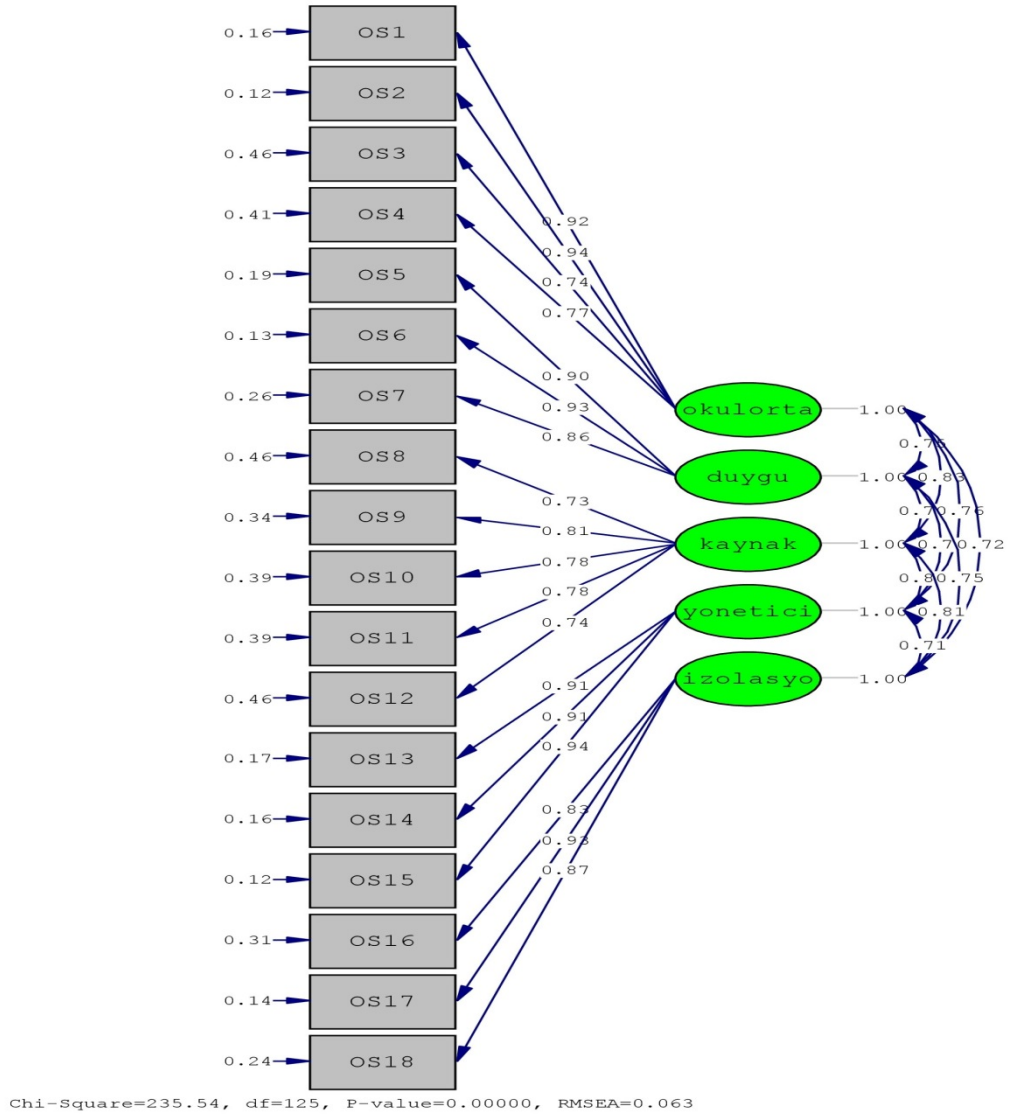
Tablo 15

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Model	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
ÖSÖ: Birinci Düzey	235,54	1,88	0,06	0,04	0,99	0,99	0,86	0,81

*sd = 125, $p < 0,01$

Tablo 15'te elde edilen bulgular incelendiğinde, ÖSÖ'nün 18 maddeden oluşan 5 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.



Şekil 4. Örgütsel Sessizlik Ölçeği DFA sonuçları: Birinci düzey yol diyagramı

Daha sonra ikinci düzey (second order/higher order) faktör analizi uygulamasına geçilmiştir. Veri seti, normallik varsayımını karşılamadığı için Robust Maximum Likelihood yöntemi ile analize devam edilmiştir (Kline, 2011, s. 176; Şimşek, 2007, s. 67). Bu metodun kullanılabilmesi için Asymptotik kovaryans matrisinin kullanılması gerekmektedir. ÖSÖ'nün ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<i>Faktör / Madde</i>	<i>t-değeri</i>	<i>Standartlaştırılmış Yükler</i>	<i>R²</i>
Okul Ortamı			
OS1		0,92	0,84
OS2	29,48	0,94	0,88
OS3	12,86	0,73	0,54
OS4	16,03	0,77	0,59
Duygu			
OS5		0,90	0,81
OS6	26,92	0,93	0,87
OS7	20,09	0,86	0,74
Sessizliğin Kaynağı			
OS8		0,74	0,55
OS9	12,11	0,82	0,67
OS10	11,71	0,78	0,60
OS11	11,24	0,78	0,61
OS12	10,93	0,73	0,53
Yönetici			
OS13		0,91	0,82
OS14	26,70	0,91	0,83
OS15	26,91	0,94	0,89
İzolasyon			
OS16		0,84	0,70
OS17	17,34	0,92	0,85
OS18	17,00	0,87	0,75

Tablo 16’da görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri manidardır ($t > 2,56$, $p < 0,01$). Boyutların her birinin ilk maddesi, parametre değerleri 1’e sabitlenmiş olan gözlenen değişkenlerdir. Ayrıca standartlaştırılmış yükler incelendiğinde her bir gözlenen değişken (madde) ile gizil değişken (boyut) arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($r > 0,60$, $p < 0,01$). ÖSÖ’ye ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin geçerli olduğu görülmektedir ($r > 0,30$, $p < 0,01$).

Okul ortamı boyutuna ilişkin değişkenliği en çok OS2: ‘Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar’ (%88), en az OS3: ‘Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler’ (%54) maddeleri açıklamaktadır. *Duygu* boyutuna ilişkin değişkenliği en çok OS6: ‘Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar’ (%87), en az OS7: ‘Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler’ (%74) maddeleri açıklamaktadır. *Sessizliğin kaynağı* boyutuna ilişkin değişkenliği en çok OS9:

‘Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır’ (%67), en az OS12: ‘Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur’ (%53) maddeleri açıklamaktadır. *Yönetici* boyutuna ilişkin değişkenliği en çok OS15: ‘Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur’ (%89), en az OS13: ‘Okul yöneticilerinin ‘en iyi ben bilirim’ tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır’ (%82) maddeleri açıklamaktadır. *İzolasyon* boyutuna ilişkin değişkenliği en çok OS17: ‘Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler’ (%85), en az OS16: ‘Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler’ (%70) maddeleri açıklamaktadır.

Araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N) değeri, ikinci düzey DFA sonucu 156,63 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmada kullanılan 225 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 17’de tüm ölçeğe yapılan ikinci düzey DFA sonucu ortaya çıkan uyum indeksleri verilmiştir.

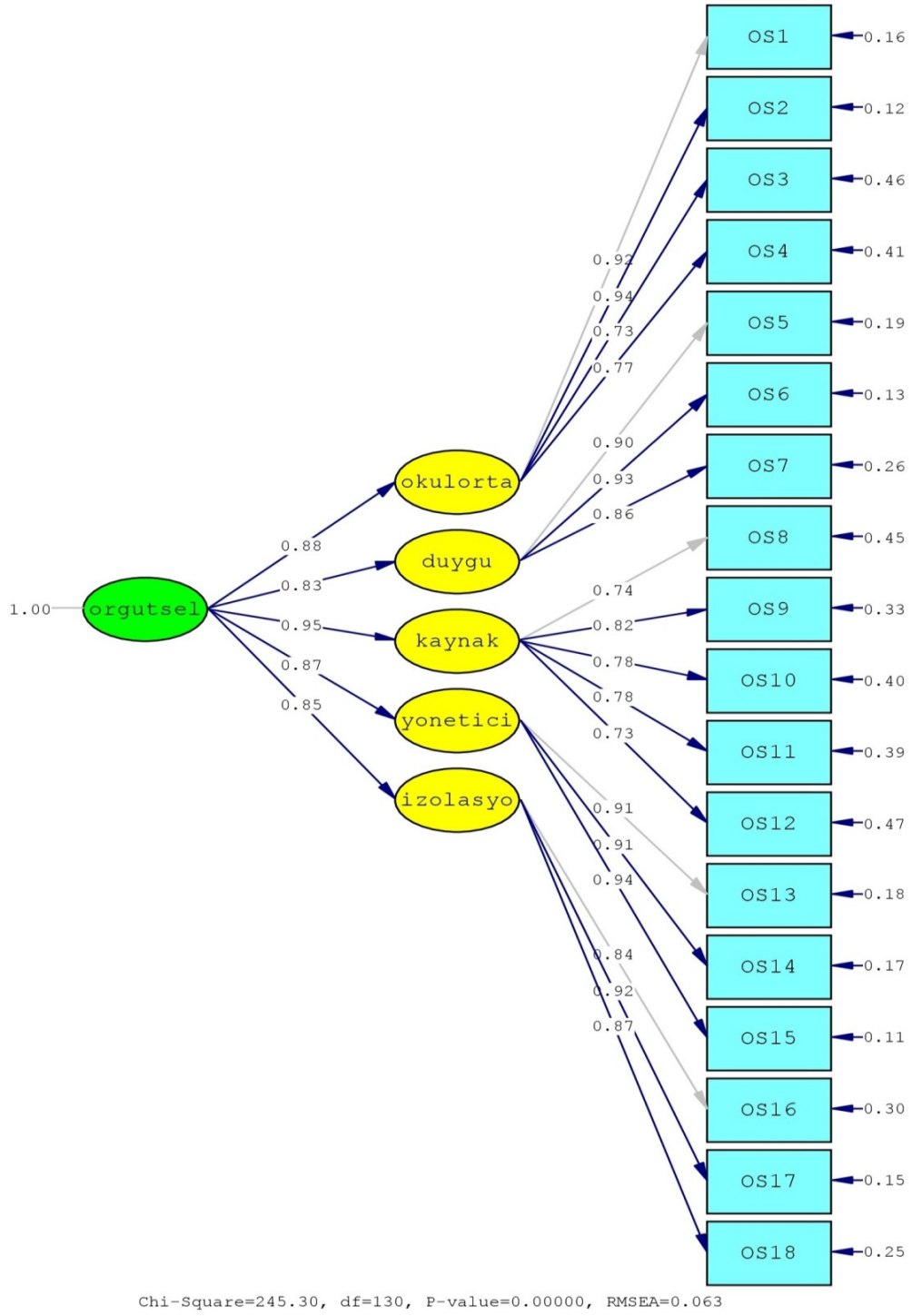
Tablo 17

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

<i>Model</i>	χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	<i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>NNFI</i>	<i>CFI</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>
ÖSÖ: İkinci Düzey	245,30	1,89	0,06	0,04	0,99	0,99	0,86	0,81

*sd = 130, $p < 0,01$

Tablo 17’de elde edilen bulgular incelendiğinde, ÖSÖ’nün 18 maddeden oluşan 5 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.



Şekil 5. Örgütsel Sessizlik Ölçeği DFA sonuçları: İkinci düzey yol diyagramı

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada kullanılan anketlerin Aksaray ili sınırları içindeki ilköğretim okullarında uygulanabilmesi için Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). 400 anket, belirlenen örneklem grubu içindeki eğitim bölgelerine elden ulaştırılmıştır. 2 anketin yönerge kurallarına uygun olarak doldurulmadığı tespit edilerek, örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 398 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada kullanılan ÇFLÖ, NDÖ ve ÖSÖ için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, bununla ilgili bilgilere Veri Toplama Araçları bölümünde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Verilerin analizi için SPSS 18.0 ve LISREL 8.80 istatistik paket programları kullanılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler SPSS programında ve örgütsel sessizlik davranışı üzerinde yıldırmanın, yıldırma üzerinde de liderlik tarzının etkisinin araştırıldığı modelin test edilmesi LISREL 8.80 programında yol (path) analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlara göre gerçekleşme düzeylerini belirlemek için, aralık genişliği, 'dizi genişliği/yapılacak grup sayısı' (Tekin, 1996) formülünden yararlanılmıştır. Buna göre, kullanılan tüm ölçekler için aralık genişliği, $5 - 1 / 5 = 0,80$ olarak hesaplanmıştır. Araştırmada, birinci ve üçüncü alt probleme ait bulgularının değerlendirilmesinde, 1,00-1,79: 'hiç', 1,80-2,59: 'az', 2,60-3,39: 'orta', 3,40-4,19: 'çok', 4,20-5,00: 'tam' aritmetik ortalama aralıkları esas alınmıştır. İkinci alt problemin değerlendirilmesinde NDÖ'nün kendine ait likert kodları; dördüncü alt problemin değerlendirilmesinde ise yapısal eşitlik modeline ait uyum indeksleri kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modelleri (YEM), gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkilerin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır (Kline, 2011, s. 8; Yılmaz ve Çelik, 2009, s. 5). Gizil değişkenler, teorik olarak var oldukları düşünülen ve gözlenen değişken adı verilen göstergeler aracılığıyla ölçülebildikleri varsayılan yapılardır. Gözlenen değişken ise ölçme aracında kullanılan maddelerden oluşmaktadır (Şimşek, 2007, s. 8). YEM içerisindeki tek yönlü oklar, tek yönlü doğrusal ilişkiyi gösterir. Her bir ok, regresyon katsayılarına denk gelecek olan bir hipotez anlamına gelmektedir. Bunların her biri, bir yol (path) olarak

dikkate alınır ($X \rightarrow Y$) (Kline, 2011, s. 103). Analiz sonuçlarına göre, her bir yol katsayısının anlamlı olup olmadığı, yani her bir örtük değişkenin, kendi gözlenen değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına bakılır (Şimşek, 2007, s. 8).

LISREL programı path katsayılarının değerini hesaplamanın yanı sıra modelin test edilmesi için uyum istatistiklerinin de hesaplanmasına olanak sağlamaktadır. Uyum iyiliği istatistikleriyle (goodness of fit statistics), kuramsal model ile analiz sonrası gerçek veriler arasındaki uygunluk derecesi gözlenir. Bu istatistikler, iki matrisin (gözlenen ve gizil) ne oranda uyumluğunu gösterir (Çokluk vd., 2012, s. 267). En çok kullanılan uyum indeksleri χ^2 (Chi-Square), *RMSEA*, *SRMR*, *NNFI*, *CFI*, *GFI*, *AGFI* olarak gösterilebilir. χ^2 değeri, klasik uyum iyiliği ölçütüdür (Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 30). Orijinal değişken matrisinin varsayılan matristen farklı olup olmadığını test eder. Bu test regresyon katsayılarının işaretine ve anlamlılık düzeyine bakar ve modelin ayrı ayrı parçaları hakkında bilgi verir. Aynı zamanda bu testle modelin tamamının doğruluğu da ölçmek mümkündür (Çokluk vd., 2012, s. 267; Kline, 2011, s. 200). Ancak χ^2 değeri, örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu için bununla birlikte başka göstergelerin de kullanılması gereklidir. Buna göre, χ^2 değerinin, serbestlik derecesi (*sd*) ile karşılaştırılmasında göreceli olarak yüksek olması, kötü bir fitin göstergesi olarak yorumlanabilir (Şimşek, 2007, s. 47; Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 715). Büyük örneklerde, χ^2/sd yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılabilir (Çokluk vd., 2012, s. 268). Bu nedenle, değerlendirilmesinde güçlük çekilen χ^2 değerine ek olarak, diğer uyum indekslerinin de dikkate alınması faydalı görülmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 32). Yapısal eşitlik modellemesinde en yaygın olarak kullanılan χ^2 ve diğer uyum değerleri ve anlamları Tablo 18’de ayrıntılı olarak görülmektedir:

Tablo 18

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İndeksleri ve Değerlendirme Ölçütleri

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Kriterler</i>	<i>Anlamı</i>	<i>Kaynak</i>
χ^2 (Chi-Square)	$p > 0,05$	-	-
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Mükemmel Uyum	Kline, 2011, s. 204.
	≤ 5	Yeterli Uyum	Sümer, 2000, s. 60.
<i>RMSEA</i>	$\leq 0,05$	Mükemmel Uyum	Raykov ve Marcoulides, 2006, s. 47; Sümer, 2000, s. 61.

	$\leq 0,05$	İyi Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 33.
	$\leq 0,06$	İyi Uyum	Hu ve Bentler, 1999, s. 26.
	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	Yeterli Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 33.
	$0,08 \leq RMSEA \leq 0,10$	Vasat Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 33.
<i>SRMR</i>	$< 0,05$	İyi Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 34.
	$\leq 0,08$	İyi Uyum	Hu ve Bentler, 1999, s. 26.
	$< 0,10$	Kabul Edilebilir Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 34; Kline, 2011, s. 209.
<i>NNFI</i>	$\geq 0,95$	Mükemmel Uyum	Sümer, 2000, s. 61.
	$> 0,95$	Kabul Edilebilir Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 36.
	$0,90 \leq NNFI \leq 0,94$	Kabul Edilebilir Uyum	Sümer, 2000, s. 61.
	$\geq 0,90$	İyi Uyum	Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 716.
<i>CFI</i>	$\geq 0,95$	Mükemmel Uyum	Hu ve Bentler, 1999, s. 27.
	$\geq 0,95$	Kabul Edilebilir Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 36.
	$\geq 0,90$	İyi Uyum	Hu ve Bentler, 1999, s. 27; Sümer, 2000, s. 61.
<i>GFI</i>	$\geq 0,95$	İyi Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 37.
	$\geq 0,90$	İyi Uyum	Sümer, 2000, s. 60.
	$> 0,90$	Kabul Edilebilir Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 37.
<i>AGFI</i>	$\geq 0,95$	Mükemmel Uyum	Sümer, 2000, s. 60.
	$\geq 0,95$	İyi Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 37.
	$> 0,85$	Kabul Edilebilir Uyum	Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 37.

Analize başlamadan önce, değişkenlere ilişkin eksik verinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kayıp (missing) değerler incelenmiştir. Değişken setlerinde, eksik veri olmadığı tespit edilmiştir. Sonraki aşamada uç değerler incelenmiştir. Uç (aykırı) değerler, bir deneğin bir değişkendeki aşırı değeri ya da değişkenler kombinasyonuna ilişkin sahip olduğu aşırı değer anlamına gelmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007, s. 73) uç değerlerin ortaya çıkmasına neden olabilecek dört temel etmenden söz etmektedir: (1) Veri girişinde araştırmacı tarafından yapılabilecek hatalar, (2) kullanılan bilgisayar programının kayıp veri kodlarını gerçek veri olarak okuması, (3) deneğin örneklemin alındığı evrene ait bir üye olmaması ve (4) deneğin örneklemin geri kalan kısmından farklı olması. Uç değer analizinde, veri setinde 3 gözlemin çok değişkenli uç değer gösterdiği görülmektedir ($p < 0,01$). Bu nedenle, 3 gözlem veri setinden çıkarılmış, 395 veri ile incelemelere devam edilmiştir. Daha sonra verilerin normallik dağılımına ilişkin inceleme yapılmıştır.

Normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek amacıyla veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallığı değerlendirilmiştir:

Tablo 19

Sürekli Değişkenler İçin Tek Değişkenli Normallik Testi

Değişken	Çarpıklık		Basıklık		Çarpıklık ve Basıklık	
	Z	p	Z	p	Ki-Kare	p
ÇFLÖ	47,25	0,00	18,83	0,00	2586,97	0,00
NDÖ	72,51	0,00	25,01	0,00	5883,62	0,00
ÖSÖ	39,43	0,00	16,04	0,00	1812,18	0,00

Tablo 19 incelendiğinde, verilerin tek değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Bunun ardından çok değişkenli normallik sınaması yapılmıştır.

Tablo 20

Sürekli Değişkenler İçin Mardia'nın Çok Değişkenli Normallik Testi

Değer	Çarpıklık		Değer	Basıklık		Çarpıklık ve Basıklık	
	Z	p		Z	p	Ki-Kare	p
1589,38	72,71	0,00	6162,95	20,37	0,00	5701,84	0,00

Tablo 20 incelendiğinde verilerin, çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Çok değişkenli normallik varsayımı karşılanmadıysa veriler normalleştirilmeye çalışılır. Bu işlem adımı Lisrel 8.80 programı ile uygulanmış fakat veriler normalleştirilememiştir. Bu nedenle verilerin normal dağılmadığı durumlarda kullanılması önerilen Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (Robust Weighted Least Squares) tahmin yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir (Kline, 2011, s. 180; Şimşek, 2007, s. 67).

Sonuç olarak, yapılan eksik değer, aykırı değer ve normallik analizleri sonucunda veri setinde 395 anket değerlendirmeye alınmış, verilerin analizi için gerekli koşullar sağlanmıştır.

BÖLÜM 4

Çalışmanın bu bölümünde, alt problemlere dayalı bulgu ve yorumlara yer verilmektedir.

BULGULAR ve YORUM

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik boyutunda, idealleştirilmiş etki (davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek; işlemci liderlik boyutunda ise koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif), laissez-faire liderlik tarzlarını gerçekleştirme düzeyi; öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyi; örgütsel sessizliğin okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon boyutlarındaki gerçekleşme düzeyi inceleme konusu yapılmıştır. Daha sonra, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarının yıldırma ve örgütsel sessizlik ile olan ilişkilerini test etmek amacıyla yapılan path analizi bulguları verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları ve alt boyutlarını gerçekleştirme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmektedir:

Tablo 21

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Tarzlarını Gerçekleştirme Düzeyi

<i>Faktörler</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
<i>Dönüşümcü Liderlik</i>		3,15	1,10
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	395	3,22	1,13
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	395	3,13	1,17
Telkinle Güdüleme	395	3,19	1,21
Entelektüel Uyarım	395	3,10	1,09
Bireysel Destek	395	3,10	1,11
<i>İşlemci Liderlik</i>		3,00	0,93
Koşullu Ödül	395	2,90	1,19
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	395	2,95	0,99
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	395	3,06	1,06
Laissez-faire	395	3,10	1,26
Genel		3,08	0,91

Tablo 21 incelendiğinde, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ($\bar{X} = 3,15$), işlemci liderlik davranışlarından ($\bar{X} = 3,00$) daha fazla gerçekleştirdikleri görülmektedir. Buna ek olarak, işlemci liderlik tarzının ($S = 0,93$), dönüşümcü liderlik tarzına ($S = 1,10$) kıyasla daha homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri, işlemci liderliğe kıyasla, dönüşümcü liderlik davranışlarını daha fazla sergilemektedir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzının alt boyutlarından en çok idealleştirilmiş etki (davranış) ($\bar{X} = 3,22$) ve telkinle güdülemeyi ($\bar{X} = 3,19$), en az entelektüel uyarım ve bireysel desteği ($\bar{X} = 3,10$); işlemci liderlik tarzının alt boyutlarından ise en çok laissez-faire ($\bar{X} = 3,10$) ve istisnalarla yönetimi (pasif) ($\bar{X} = 3,06$), en az koşullu ödülü ($\bar{X} = 2,90$) tercih ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak, dönüşümcü liderlik tarzında entelektüel uyarım ($S = 1,09$); işlemci liderlik tarzında ise istisnalarla yönetim (aktif) ($S = 0,99$) alt boyutlarının, diğer alt boyutlara kıyasla daha homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarını “orta” düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

ÇFLÖ'nin telif haklarından dolayı, bu ölçeğe ait ifadeler yer verilememiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre yıldırma yaşama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmektedir:

Tablo 22

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Yıldırma Yaşama Düzeyi

<i>Faktör / Madde</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
1. Birinin başarınızı etkileyecek bilgiyi saklaması	395	2,45	1,20
2. Yeterlilik düzeyinizin altındaki işlerde çalışarak küçük düşürülmek	395	2,33	1,21
3. Uсталık/Yeterlilik seviyenizin altındaki işleri yapmanızın istenmesi	395	2,51	1,21
4. Önemli alanlardaki sorumluluklarınızın kaldırılması veya daha önemsiz ve istenmeyen görevlerle değiştirilmesi	395	2,44	1,22
5. Hakkınızda dedikodu ve söylentilerin yayılması	395	2,53	1,29
6. Görmezden gelinme, dışlanma, önemsenmeme	395	2,53	1,30
7. Kişiliğiniz (ör; alışkanlıklar ve görgü), tutumlarınız veya özel hayatınız hakkında hakaret ve aşağılayıcı sözler söylenmesi	395	2,43	1,36
8. Bağırılmak veya anlık öfkenin (veya hırsın) hedefi olmak	395	2,54	1,30
9. Parmakla gösterme, kişisel alana saldırı, itme, yolunu kesme gibi gözdağı veren davranışlar	395	2,44	1,36
10. Diğerlerinin işi bırakmanız konusunda imalı davranışları	395	2,40	1,33
11. Yanlış ve hatalarınızın sürekli hatırlatılması/söylenmesi	395	2,50	1,31
12. Yaklaşımlarınızın dikkate alınmaması/yok sayılması veya düşmanca tepkilerle karşılaşma	395	2,49	1,33
13. İşinizle çabalamanızla ilgili bitmek bilmeyen eleştiriler	395	2,52	1,33
14. Fikir ve görüşlerinizin dikkate alınmaması	395	2,63	1,32
15. İyi geçinmediğiniz kişiler tarafından hoşlanmadığınız şakalar (eşek şakası) yapılması	395	2,49	1,37
16. Mantıksız ya da yetiştirilmesi mümkün olmayan işler verilmesi	395	2,40	1,22
17. Size karşı suçlama ve ithamlarda bulunulması	395	2,38	1,24
18. İşinizin aşırı denetlenmesi	395	2,48	1,24
19. Hakkınız olan bazı şeyleri (örneğin; hastalık izni, tatil hakkı, yol harcırahı) talep etmemeniz için baskı yapılması	395	2,52	1,32
20. Aşırı alay ve sataşmalara konu olmak	395	2,48	1,37
21. Üstesinden gelinemeyecek kadar iş yüküne maruz bırakılmak	395	2,49	1,37
Toplam		2,47	1,16
22. İşyerinde zorbalığa maruz kaldınız mı?	Evet: 108 (% 27,3)	Hayır : 287 (%72,7)	

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok maruz kaldığı olumsuz davranışların ‘fikir ve görüşlerinin dikkate alınmaması’ ($\bar{X} = 2,63$), ‘bağırılmak veya anlık öfkenin (veya hırsın) hedefi olmak’ ($\bar{X} = 2,54$), ‘hakkında dedikodu ve söylentilerin yayılması’ ve ‘görmezden gelinme, dışlanma, önemsenmeme’ ($\bar{X} = 2,53$); en az maruz kaldığı olumsuz davranışların ise ‘yeterlilik düzeyinin altındaki işlerde çalışarak küçük düşürülmek’ ($\bar{X} = 2,33$), ‘suçlama ve ithamlarda bulunulması’ ($\bar{X} = 2,38$), ‘diğerlerinin işi bırakmanız konusunda imalı davranışları’ ve ‘mantıksız ya da yetiştirilmesi mümkün olmayan işler verilmesi’ ($\bar{X} = 2,40$) olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın ‘birinin başarınızı etkileyecek bilgiyi saklaması’ ($S = 1,20$) maddesinde, en heterojen dağılımın ise ‘iyi geçinmediğiniz kişiler tarafından hoşlanmadığınız şakalar yapılması’, ‘aşırı alay ve sataşmalara konu olmak’ ve ‘üstesinden gelinemeyecek kadar iş yüküne maruz bırakılmak’ ($S = 1,37$) maddelerinde gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin, mesleklerine yönelik olumsuz davranışlara kıyasla, kişiliklerine yönelik olumsuz davranışlara daha çok maruz kalmaktadırlar. Buna ek olarak, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ‘arasıra’ ($\bar{X} = 2,47$) yıldırmaya maruz kaldıkları söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin, okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon boyutlarına ilişkin algıları incelenmiştir.

Tablo 23

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyi

<i>Faktörler</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Okul Ortamı	395	3,10	1,09
Duygu	395	3,12	1,18
Sessizliğin Kaynağı	395	2,99	0,95
Yönetici	395	3,13	1,35
İzolasyon	395	3,08	1,12
Toplam		3.08	0.98

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre, okuldaki örgütsel sessizliğin alt boyutlarına ilişkin en yüksek değeri yönetici ($\bar{X} = 3,13$) boyutuna verdikleri görülmektedir. Bunu sırasıyla, duygu ($\bar{X} = 3,12$) ve okul ortamı ($\bar{X} = 3,10$) boyutları izlemektedir. En

düşük değeri ise sessizliğin kaynağı ($\bar{X} = 2,99$) boyutlarına verdikleri görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın sessizliğin kaynağı boyutunda ($S = 0,95$), en heterojen dağılımın da yönetici boyutunda ($S = 1,35$) gerçekleştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel sessizlik davranışlarını orta düzeyde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin Okul Ortamı Boyutuna İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sessizliğin okul ortamı boyutuna ilişkin bulgular Tablo 24’te verilmektedir:

Tablo 24

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin Okul Ortamı Boyutuna İlişkin Bulgular

<i>Faktör / Madde</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
<i>Okul Ortamı</i>			
1.Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.	395	3,08	1,19
2.Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.	395	3,14	1,28
3.Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.	395	3,34	1,29
4.Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.	395	2,83	1,30
Toplam		3,10	1,09

Tablo 24 incelendiğinde, okul ortamı boyutunda öğretmenlerin en yüksek değeri ‘öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler’ ($\bar{X} = 3,34$); en düşük değeri ise ‘okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler’ ($\bar{X} = 2,83$) maddesine verdikleri görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın ‘öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler’ ($S = 1,19$), en heterojen dağılımın ise ‘okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler’ ($S = 1,30$) maddesinde

gerçekleştığı görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel sessizliğin okul ortamı boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 3,10$) dikkate alındığında, orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlere göre, duygu ve düşüncelerin açıkça ifade edilmesi, örgütsel öğrenme ve gelişmeye katkı sağlar.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin Duygu Boyutuna İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sessizliğin duygu boyutuna ilişkin bulgular Tablo 25’te verilmektedir:

Tablo 25

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin Duygu Boyutuna İlişkin Bulgular

<i>Faktör / Madde</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
<i>Duygu</i>			
5.Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.	395	3,09	1,25
6.Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.	395	3,10	1,26
7.Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.	395	3,18	1,26
Toplam		3,12	1,18

Duygu boyutunda öğretmenlerin en yüksek değeri ‘öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler’ ($\bar{X} = 3,18$); en düşük değeri ise ‘öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler’ ($\bar{X} = 3,09$) maddesine verdikleri görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın ‘öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler’ ($S = 1,25$) maddesinde, en heterojen dağılımın ise ‘öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar’ ve ‘öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler’ ($S = 1,26$) maddelerinde gerçekleştiği görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel sessizliğin duygu boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 3,12$) dikkate alındığında, orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler içsel memnuniyetsizlik durumunda, endişe ve stres yaşamaktadırlar.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin Kaynağı Boyutuna İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sessizliğin kaynağı boyutuna ilişkin bulgular Tablo 26’da verilmektedir:

Tablo 26

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin Sessizliğin Kaynağı Boyutuna İlişkin Bulgular

<i>Faktör / Madde</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
<i>Sessizliğin Kaynağı</i>			
8.Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.	395	2,88	1,08
9.Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.	395	3,14	1,18
10.Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.	395	2,91	1,12
11.Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.	395	3,10	1,19
12.Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.	395	2,95	1,20
Toplam		2,99	0,95

Sessizliğin kaynağı boyutunda öğretmenlerin en yüksek değeri ‘öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır’ ($\bar{X} = 3,14$); en düşük değeri ise ‘öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır’ ($\bar{X} = 2,88$) maddesine verdikleri görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın ‘öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır’ ($S = 1,08$), en heterojen dağılımın ise ‘öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur’ ($S = 1,20$) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel sessizliğin kaynağı boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 2,99$) dikkate alındığında, orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin durum ve olaylar karşısında sessiz kalması daha çok yöneticilerin otoriter tavrından kaynaklanmaktadır.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin Yönetici Boyutuna İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sessizliğin yönetici boyutuna ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmektedir:

Tablo 27

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin Yönetici Boyutuna İlişkin Bulgular

<i>Faktör / Madde</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
<i>Yönetici</i>			
13.Okul yöneticilerinin ‘en iyi ben bilirim’ tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.	395	3,23	1,42
14.Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.	395	3,06	1,44
15.Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.	395	3,11	1,41
Toplam		3,13	1,35

Yönetici boyutunda öğretmenlerin en yüksek değeri ‘okul yöneticilerinin ‘en iyi ben bilirim’ tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır’ ($\bar{X} = 3,23$); en düşük değeri ise ‘okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller’ ($\bar{X} = 3,06$) maddesine verdikleri görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın ‘öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur’ ($S = 1,41$), en heterojen dağılımın ise ‘okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller’ ($S = 1,44$) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel sessizliğin yönetici boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 3,13$) dikkate alındığında, orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler okul yöneticisinden en çok, görüşlerinin dikkate alınmasını beklemektedirler.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizliğin İzolasyon Boyutuna İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sessizliğin izolasyon boyutuna ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmektedir:

Tablo 28

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sessizlik Yaşama Düzeyinin İzolasyon Boyutuna İlişkin Bulgular

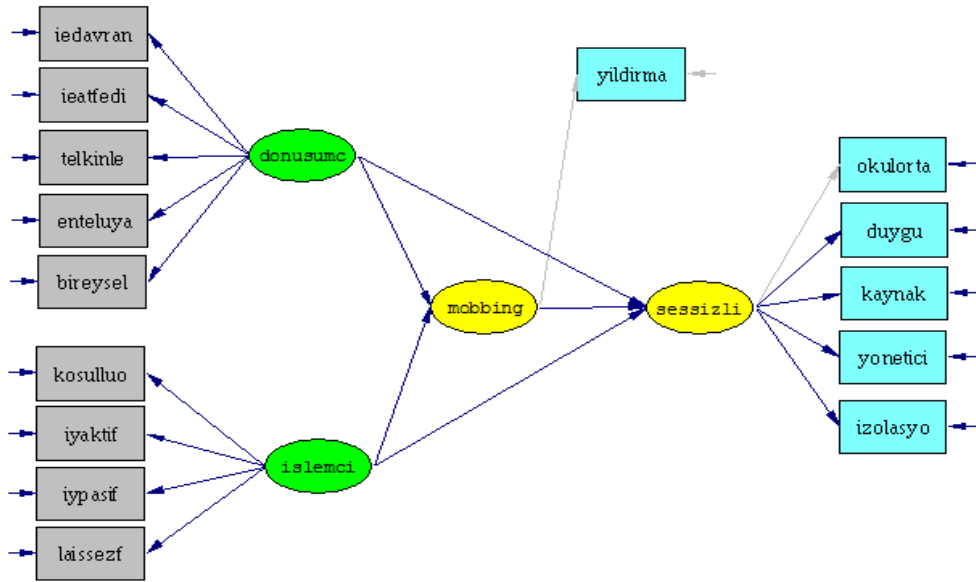
<i>Faktör / Madde</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
<i>İzolasyon</i>			
16.Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.	395	3,02	1,27
17.Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.	395	3,04	1,17
18.Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikayetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.	395	3,20	1,26
Toplam		3,08	1,12

İzolasyon boyutunda öğretmenlerin en yüksek değeri ‘öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikayetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler’ ($\bar{X} = 3,20$); en düşük değeri ise ‘öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler’ ($\bar{X} = 3,02$) maddesine verdikleri görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde, en homojen dağılımın ‘öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler’ ($S = 1,17$), en heterojen dağılımın ise ‘öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler’ ($S = 1,27$) maddesinde gerçekleştiği görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel sessizliğin izolasyon boyutundan aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X} = 3,08$) dikkate alındığında, orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlere göre, durumlar ve olaylar karşısında konuşmak, şikayetçi olarak nitelendirilmeye neden olabilmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik tarzlarının gerçekleşme düzeylerinin, öğretmenlerin algıladıkları yıldırma ve örgütsel sessizliği hangi düzeyde ve yönde

etkilediğini belirlemek amacıyla path analizi yapılmıştır. Path analizi ile yordayıcı değişkenlerin, yordanan değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı ortaya çıkarılır (Kline, 2011, s. 311). Bu amaca ilişkin kavramsal model Şekil 6’da verilmiştir:



Şekil 6. Kavramsal model

Şekil 6’daki kavramsal modelde okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarına ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin yıldırma ve örgütsel sessizlik yaşama düzeylerini etkileyeceği; yıldırmanın, örgütsel sessizlik yaşama düzeylerini yordayacağı varsayılmıştır. Buna ek olarak, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının, öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama düzeyini doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği öngörülmüştür. Modelde 2 gizil değişen dışsal (dönüşümcü, işlemci); 2 gizil değişken de içsel (yıldırma, sessizlik) olarak tanımlanmıştır.

Araştırmada, dönüşümcü liderlik bağımsız gizil değişkenini, idealleştirilmiş etki (davranış), idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek; işlemci liderlik bağımsız gizil değişkenini ise koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik göstergelerinin açıkladığı kabul edilmiştir. Yıldırma bağımlı gizil değişkeninin, NDÖ ile elde edilip yıldırma puanını

oluşturan göstergelerin açıklayacağı varsayılmıştır. Örgütsel sessizlik bağımlı gizil değişkenini ise okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon göstergelerinin açıklayacağı kabul edilmiştir.

Daha sonra, YEM'den önce veri setinin, çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna ait ayrıntılı bilgi Tablo 20'de verilmektedir. Çok değişkenli normallik varsayımı karşılanmadığı için veriler normalleştirilmeye çalışılmış, ancak normalleştirilememiştir. Bu nedenle verilerin normal dağılmadığı durumlarda kullanılması önerilen Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler (Robust Weighted Least Squares) tahmin yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir (Kline, 2011, s. 180; Şimşek, 2007, s. 67). Yapılan analizler sonucu elde edilen yapısal model Şekil 7'de, YEM'e ilişkin gösterim Şekil 8'de verilmektedir.

Öncelikle YEM'in istatistiksel uygunluğuna dair bulgular incelenmiştir. Kline (2011, s. 204), modelin uyumunun değerlendirilirken, χ^2 değerinin sd ile birlikte incelendiği χ^2/sd oranının yeterli için bir ölçüt olarak kullanılmasını tavsiye etmektedir. Bu araştırmada χ^2/sd değeri 2,90 olarak elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle, veri seti, model ile mükemmel uyum göstermektedir (Kline, 2011, s. 204).

Daha sonra, modele ilişkin alternatif uyum indeksleri incelenmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 29'da verilmektedir.

Tablo 29

Modelin Path Analizine İlişkin Uyum Değerleri

χ^2	$(\chi^2/sd)^*$	RMSEA	SRMR	NNFI	CFI	GFI	AGFI
226,25	2,90	0,07	0,17	0,89	0,92	0,96	0,94

* $sd = 78$, $p < 0,01$

Tablo 29 incelendiğinde, modelin genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir.

Araştırma örnekleminin yeterliliğinin değerlendirildiği kritik N (Critical N-CN) değeri 192,49 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmada kullanılan 395 birim örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

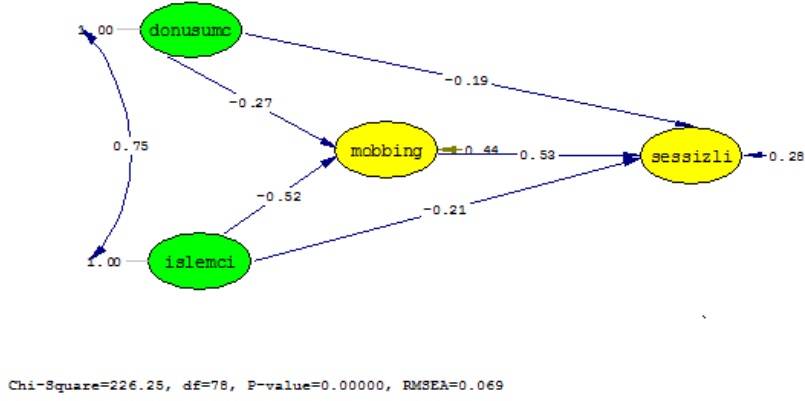
Araştırma modeline ilişkin YEM sonuçları Tablo 30'da verilmektedir:

Tablo 30

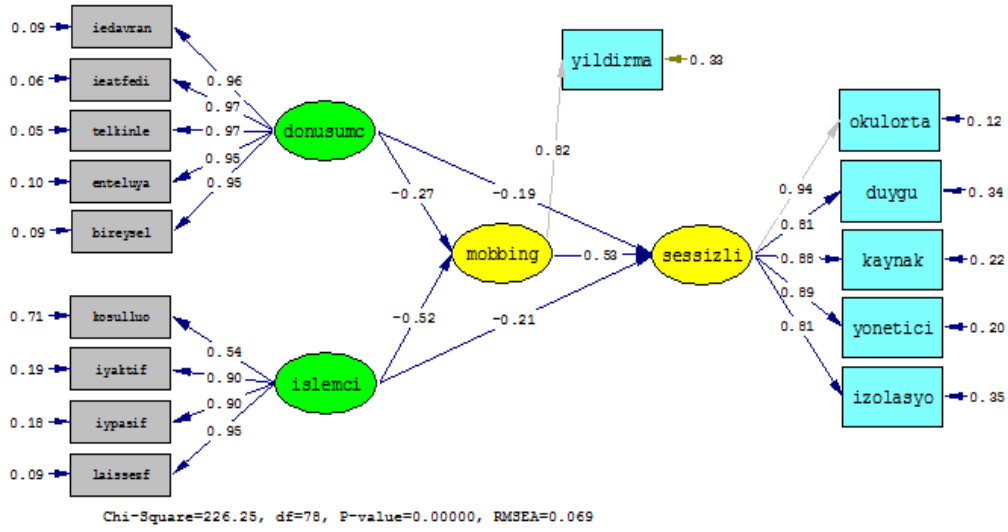
Araştırma Modeline İlişkin YEM Sonuçları

<i>Latent / Gözlenen Değişkenler</i>	<i>t-değeri*</i>	<i>Standartlaştırılmış Yükler</i>	<i>R²</i>
<i>Dönüşümcü Liderlik</i>			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	48,35	0,96	0,91
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	55,45	0,97	0,94
Telkinle Güdüleme	52,85	0,97	0,95
Entelektüel Uyarım	46,73	0,95	0,90
Bireysel Destek	49,09	0,95	0,91
<i>İşlemci Liderlik</i>			
Koşullu Ödül	11,60	0,54	0,29
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	33,34	0,90	0,81
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	38,05	0,90	0,82
Laissez-faire	48,88	0,95	0,91
<i>Mobbing</i>			
Yıldıрма		0,82	0,67
<i>Örgütsel Sessizlik</i>			
Okul Ortamı		0,94	0,88
Duygu	26,11	0,81	0,66
Sessizliğin Kaynağı	34,72	0,88	0,78
Yönetici	37,09	0,89	0,80
İzolasyon	28,58	0,81	0,65
<i>Yapısal İlişkiler</i>	<i>t-değeri*</i>	<i>Standartlaştırılmış Yükler</i>	
dönüşümcü → mobbing	-3,80	-0,27	
işlemci → mobbing	-7,88	-0,52	
dönüşümcü → sessizlik	-3,60	-0,19	
işlemci → sessizlik	-3,00	-0,21	
mobbing → sessizlik	6,62	0,53	
<i>Yapısal Eşitlikler</i>		<i>R²</i>	
mobbing = - 0,52 x işlemci – 0,27 x dönüşümcü		0,56	
sessizlik = - 0,49 x işlemci – 0,34 x dönüşümcü		0,60	
sessizlik = 0,53 x mobbing – 0,21 x işlemci – 0,19 x dönüşümcü		0,72	

*p< 0,01



Şekil 7. Araştırmaya ilişkin yapısal model



Şekil 8. Araştırma için kurulan yapısal eşitlik modeli

LISREL'e ilişkin olarak, beta (β), bağımlı (içsel) bir gizil değişkenin bir başka bağımlı gizil değişken üzerindeki regresyonunu; gama (γ) ise bağımsız (dışsal) bir gizil değişkenin bağımlı bir gizil değişken üzerindeki regresyonunu gösteren bağlantı katsayısıdır. Ayrıca, açıklanan varyans olarak tanımlanan belirleme katsayısı (R^2), yapısal

eşitlikte yer alan değişkenlerin gözlenen değişmelerin ne kadarını açıkladıklarını ifade eder. Gizil değişken ile gözlenen değişken arasındaki faktör yükleri ise lambda (λ) ile gösterilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013, s. 17). Modele ait bulgular incelendiğinde, dönüşümcü liderliğin en iyi göstergesinin idealleştirilmiş etki (atfedilen) ($\lambda = 0,97$; $t = 55,45$) ve telkinle güdüleme ($\lambda = 0,97$; $t = 52,85$); işlemci liderliğin en iyi göstergesinin laissez-faire liderlik ($\lambda = 0,95$; $t = 48,88$); örgütsel sessizliğin en iyi göstergesinin okul ortamı ($\lambda = 0,94$) olduğu görülmektedir.

Dönüşümcü liderlik tarzı ve yıldırma arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\gamma = - 0,27$; $t = -3,80$). Bu değer, dönüşümcü liderlik tarzındaki 1 puanlık artışın, yıldırmada 0,27 puanlık azalışa veya bunun tam tersi, dönüşümcü liderlik tarzındaki 1 puanlık azalışın, yıldırmada 0,27 puanlık artışa neden olacağını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri azalmaktadır.

Dönüşümcü liderlik tarzı ve örgütsel sessizlik arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\gamma = - 0,19$; $t = -3,60$). Bu değer, dönüşümcü liderlik tarzındaki 1 puanlık artışın, örgütsel sessizlikte 0,19 puanlık azalışa veya bunun tam tersi, dönüşümcü liderlik tarzındaki 1 puanlık azalışın, örgütsel sessizlikte 0,19 puanlık artışa neden olacağını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama düzeyleri azalmaktadır.

İşlemci liderlik tarzı ve yıldırma arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\gamma = - 0,52$; $t = -7,88$). Bu değer, işlemci liderlik tarzındaki 1 puanlık artışın, yıldırmada 0,52 puanlık azalışa veya bunun tam tersi, işlemci liderlik tarzındaki 1 puanlık azalışın, yıldırmada 0,52 puanlık artışa neden olacağını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri işlemci liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri azalmaktadır.

İşlemci liderlik tarzı ve örgütsel sessizlik arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\gamma = - 0,21$; $t = -3,00$). Bu değer, işlemci liderlik tarzındaki 1 puanlık artışın, örgütsel sessizlikte 0,21 puanlık azalışa veya bunun tam tersi, işlemci liderlik tarzındaki 1 puanlık azalışın, örgütsel sessizlikte 0,21 puanlık artışa neden olacağını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri işlemci liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama düzeyleri azalmaktadır.

Yıldırma ve örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\beta = 0,53$; $t = 6,62$). Bu değer, yıldırmadaki 1 puanlık artışın, örgütsel sessizlikte 0,53 puanlık artışa veya bunun tam tersi, yıldırmadaki 1 puanlık azalışın, örgütsel sessizlikte 0,53 puanlık azalışa neden olacağını ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri arttıkça, örgütsel sessizlik davranışları da artmaktadır.

Dönüşümcü ($\gamma = - 0,27$) ve işlemci ($\gamma = - 0,52$) liderlik tarzları birlikte, yıldırmanın %56'sını açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyindeki toplam değişimin %56'sı, okul yöneticisinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzıyla açıklanmaktadır. Ayrıca dönüşümcü ($\gamma = - 0,34$) ve işlemci ($\gamma = - 0,49$) liderlik tarzları birlikte, örgütsel sessizliğin %60'ını açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama düzeyindeki toplam değişimin %60'ı, okul yöneticisinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzıyla açıklanmaktadır.

Dönüşümcü ($\gamma = - 0,19$) ve işlemci ($\gamma = - 0,21$) liderlik tarzları ile yıldırmanın ($\beta = 0,53$) birlikte, örgütsel sessizliğin %72'sini açıkladığı görülmektedir. Bu bulgu, örgütsel sessizlik değişkenindeki toplam değişimin %72'sinin, dönüşümcü ve işlemci liderlik ile yıldırma gizil değişkenlerinin doğrudan etkisi ve aynı zamanda dönüşümcü ve işlemci liderlik değişkeninin yıldırma değişkeni aracılığıyla dolaylı etkisi aracılığıyla açıklandığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırmaya maruz kalma ve örgütsel sessizlik yaşama düzeyleri azalmaktadır.

İşlemci liderliğin, yıldırma ($\gamma = - 0,52$) ve örgütsel sessizlik ($\gamma = - 0,49$) üzerinde, dönüşümcü liderliğe göre daha güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ancak, yıldırma ($\beta = 0,53$), dönüşümcü ($\gamma = - 0,19$) ve işlemci ($\gamma = - 0,21$) liderlik tarzlarına göre, örgütsel sessizlik üzerinde daha güçlü bir yordayıcı etkiye sahiptir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına, tartışma bölümüne ve önerilere yer verilmektedir.

Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzlarını gerçekleştirme düzeyi nedir?” şeklinde düzenlenmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde; okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, işlemci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirdikleri ortaya konmuştur. Bu bulgu, Bildik (2009), Buluç (2009), Cemaloğlu (2007a), Cemaloğlu ve Kılınç (2012b), Cemaloğlu ve Okçu (2012), Cemaloğlu, Sezgin ve Kılınç (2012), Çiçek (2010), Dursun (2009), Kazancı (2010), Kul (2010), Kurt (2009), Lee (2012), Odetunde (2013), Okçu (2011a) ve Şirin (2008)’in araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Eğitim örgütlerinde, kabul edilen bir liderlik tarzı olan dönüşümcü liderlik becerilerinin daha fazla sergilenmesi beklentilere uygun bir durumdur. Ancak, okul yöneticilerinden beklenen liderlik özelliklerinin ne kadarının gerçekleştirildiği incelenirken, yönetici yetiştirme ve atama usulleri ile Türk kamu yönetiminin yapısal özelliklerinin de göz önüne alınması gerekmektedir. Çelik’e (1998, s. 439) göre, okul yöneticileri kendilerini her ne kadar dönüşümcü lider olmaya yatkın görürler de bürokratik yapı onları işlemci lider olmaya zorlamaktadır. Akbaba Altun’un (2003, s. 16) araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin öğelerini önemli buldukları; ancak verdikleri önem kadar uygulayamadıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yetiştirme ve atanmasına ilişkin genel şartlar incelendiğinde, ‘meslekte asıl olan öğretmenliktir’ geleneksel anlayışının sürdüğü ve eğitim yöneticilerinin kendilerini eğitim ile değil, deneyim ile yetiştirdikleri görülmektedir (Okçu, 2011b). Küçükahmetoğlu’nun (2012) araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri mevzuata (yasa, yönetmelik vb.) yüksek düzeyde hakimken; çalışanların okula bağlılığını sağlamak için etkinlikler düzenleme ve toplumsal sorumluluk alma konularında düşük düzeyde performans sergilemektedirler. Yaman ve Irmak’ın (2010, s. 170) araştırmasında ise, yöneticilerin, öğretmenlere sorumluluk yüklemesi, fakat yetki devretmemesi, yönetici ve öğretmen arasındaki yüksek güç mesafesinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin işlemci liderlik davranışlarını daha fazla sergilemesinde, yapısal faktörlerin de etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Şahin’in (2005, s. 194), Türk kamu yönetiminde, merkeziyetçi bir yapı, otoriter yönetim, hizmet sunumunda eş-dost ilişkisinin ön plana çıkması, değişikliklere direnme, stratejik planlama yapmaktan ve geliştirmekten uzak olma, yetki devrine sıcak bakmama, sorumluluktan kaçma, biçimsel denetim, gizlilik, statü sembollerine önem verme, ast-üst arasında etkili bir iletişim sisteminin olmaması, üst yönetimin rutin işlerle uğraşması şeklinde özetlenebilecek araştırma sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir. Merkezi yapılanmanın içinde kendisine verilen görevleri gerçekleştirmeye çalışan okul yöneticileri, liderlik davranışlarını sergilerken merkez teşkilatın ve yasaların kendisine verdiği yetki ölçüsünde hareket etmektedir. Değiştirilmesi okul yöneticisinin imkanı dahilinde olmayan bu yapılanmada, öğretmenlerin beklentileri de mevcut sistem çerçevesinde şekillenmektedir. Bildik’e (2009) göre, işlemci liderlerin mevcut sistemlere bağlılıklarının yüksek olması, sistemi ve örgüt kültürünü değiştirmek yerine, güçlendirme yönünde çaba harcamalarına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, farklı kültürlerdeki inançlar, değerler ve normlar da bulundukları yerdeki lider-üye etkileşiminde belirleyici bir rol oynamaktadır (Bass, 1997). Taşcı (2008, s. 107) araştırmasında, okul yöneticilerinin, eğitim yönetiminin yerleşmesine olumlu baktığını ve bunun ülkemiz için çok daha faydalı olacağını; ancak ülkemizin yerel yönetime geçmek için henüz hazır olmadığını düşündüklerini belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzının alt boyutlarından en çok idealleştirilmiş etki (davranış) ve telkinle güdülemeyi, en az entelektüel uyarım ve bireysel desteği tercih ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, Buluç

(2009a), Cemaloğlu ve Kılınç (2012b), Cemaloğlu ve Okçu (2012), Cemaloğlu vd. (2012), Dursun (2009), Kul ve Güçlü (2010), Okçu (2011a), Riaz (2012) ve Şirin (2008)'in araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin davranışlarıyla öğretmenleri etkilediği ve onlara rol model olduğunu, onlarla özdeşleştiğini göstermektedir. Eğitim kurumlarında, lider davranışlarının izleyenleri tarafından idealleştirilmesi, okulun toplumdaki imajı göz önüne alındığında beklenen bir durumdur. Liderin, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurguladığı, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate aldığı idealleştirilmiş etki (davranış) ve izleyenleri ortak bir amaç etrafında toplayarak bir grup bilinci oluşmasını sağlayan, gelecek hakkında harekete geçirici bir vizyon için azim ve kararlılıkla çalışmaya teşvik eden telkinle güdüleme davranışları, örgüt açısından olumlu bir durum olarak nitelendirilmektedir (Bass, 1997; Cemaloğlu, 2013; Karip, 1998). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri kazanma, takım olarak hedeflere odaklanma ve bu yönde güç birliği sağlamaya yönelik çaba harcadığı görülmektedir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013), okul yöneticileriyle yaptıkları araştırmada, başarılı bir okul müdürünü, mizahı kullanarak öğretmenlerle iyi iletişim kurabilen, kurum kültürü oluşturabilen ve kendisine verilen yetkileri çalışanlarını rahatsız etmeyecek şekilde kullanabilen, fiziksel şartları ve kaynakları en iyi şekilde değerlendirebilen, özverili ve idealist kişi olarak tanımlamışlardır. Okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik davranışlarını doğru bulduğu; ancak uygulamada daha çok mevcut sistemi devam ettirmeye yönelik çaba harcadıkları ileri sürülebilir.

Araştırmaya ait diğer bir bulguda ise okul yöneticilerinin, işlemci liderlik tarzının alt boyutlarından en çok laissez-faire ve istisnalarla yönetim (pasif), en az koşullu ödülü tercih ettikleri ortaya konmuştur. Bu bulgu, Kul (2010)'un araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Cemaloğlu vd. (2012), Dursun (2009), Garcia (2004), Karip (1998), Okçu (2011a) ve Şirin (2008)'in araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Karip (1998, s. 454)'e göre, 'liderliğin olmadığı ya da başıboş bırakma' olarak nitelendirilen laissez-faire liderlik özelliklerinin yüksek olması, okul yöneticilerinin lider olarak etkililiği konusunda kaygı yaratan bir durumdur. Benzer şekilde, istisnalarla yönetim (pasif) liderlik tarzında da sorunlar ciddi bir boyuta ulaşmadan önce müdahale edilmez. Bu iki liderlik tarzı da pasif bir liderliği temsil etmektedir (Den Hartog vd., 1997). Liderin sorumluluk almaktan kaçındığı, ihtiyaç duyulduğunda ulaşılamayan, takipçilerinin taleplerini karşılayamayan bir lidersizlik durumunun yaşandığı örgütlerde, etkililiğin birbirinden bağımsız anlamları

bulunmaktadır (Bass, 1997; Den Hartog vd., 1997). Ancak, Gavuz'un (2008) araştırma sonuçlarında, laissez-faire liderlik ile örgütteki yetki devri arasında zayıf negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bunun nedeni, liderin, örgüt içindeki görevlere karşı herhangi bir sorumluluk hissetmemesi olarak görülmektedir. Bass'a (1997) göre, etkililiğin en düşük düzeyde olduğu bu örgütlerde, bir hiyerarşik yapı vardır, ancak katı olarak nitelendirilemez.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli bulguda, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarını 'bazen' olmak üzere orta düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgu, Akbaba Altun (2003) ve Kazancı (2010)'nın araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Cemaloğlu'nun (2007a, s. 83) araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri dönüşümsel liderlik stilini daha fazla gerçekleştirmelerinin yanısıra, işlemci liderlik stilini gerçekleştirme oranı da oldukça yüksektir. Karip'e (1998) göre, dönüşümcü ve işlemci liderlik özellikleri, liderliğin birbirini tamamlayan boyutlarıdır. Bass ve Avolio'a (1994, s. 546) göre ise, dönüşümcü liderler, genelde iyi birer işlemci lider özelliği sergilemektedirler. Okul yöneticileri, sürekli bir liderlik stiline uygun davranışlar göstermemekte, duruma, ortama, zamana ve olaylara bağlı olarak farklı liderlik davranışları sergilemektedirler (Cemaloğlu, 2007a, s. 83). Gül ve Şahin'in (2011) araştırmasında ise Türk kamu yönetimine hakim olan ilkelerin, dönüşümcü liderlik vasıfları ile örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ve yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında, okulların yönetiminde hem yaratıcı ve vizyon sahibi dönüşümcü liderlere hem de bu vizyona gerçekçi adımlarla ulaşmayı amaçlayan işlemci lidere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyi nedir?" şeklinde düzenlenmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin en sık maruz kaldığı olumsuz davranışların "fikir ve görüşlerinin dikkate alınmaması", "bağırlamak veya anlık öfkenin (veya hırsın) hedefi olmak", "hakkında dedikodu ve söylentilerin yayılması", "görmezden gelinme, dışlanma, önemsenmeme"; en az maruz kaldığı olumsuz davranışların ise "yeterlilik düzeyinin altındaki işlerde çalışarak küçük düşürülmek", "suçlama ve ithamlarda bulunulması", "diğerlerinin işi bırakmanız konusunda imalı davranışları",

“mantıksız ya da yetiştirilmesi mümkün olmayan işler verilmesi” şeklinde yaşandığı ve öğretmenlerin ‘arasıra’ yıldırmaya maruz kaldıkları saptanmıştır. Bu bulgu, Ertürk (2011; 2013), Gündüz ve Yılmaz (2008), Kılınç (2010), Kul (2010), Okçu (2011a), Onbaş (2007) ve Özcan (2011)’ın araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin, kişiliklerine yönelik olumsuz davranışlara maruz kalması etik dışı ve kaygı yaratan bir durumdur. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının yıldırma davranışlarından en az birine maruz kaldığı görülmektedir (Aksu ve Balcı, 2009; Blase ve Blase, 2002; Cemaloğlu, 2007a; Hubert ve Van Veldhoven, 2001). Bu durum, okulun kültürü ve ikliminde bir sorun olduğunun göstergesidir. Örgütün sosyal iklimi, yıldırma ile ilişkilidir (Toker Gökçe, 2008a, s. 33). Cemaloğlu ve Kılınç’ın (2012a) araştırma sonuçlarına göre, etik bir okul ortamı ve güvenli bir okul ikliminin olduğu okullarda yıldırma davranışları daha az yaşanmaktadır. Hiyerarşik ve otokratik yapıya sahip örgütlerde, yıldırma davranışları daha fazla görülmektedir (Uysal ve Yavuz, 2013). Akan vd. (2013, s. 656) göre, okul yönetici ve öğretmenlerin iletişim becerilerinin eksikliği yıldırma davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Einarsen’e (2000) göre, kişilik özellikleri, örgütsel etkileşimde kullanılan dil-üslup ve örgüt iklimi ve kültürü, yıldırma yaşamının temel öncülleridir. Örgüt kültürünün şekillenmesinde ise, lider davranışları belirleyici bir role sahiptir (Buluç, 2013; Ott vd., 2003; Schein, 2010). Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının (Akkar, 2010; Cemaloğlu, 2007a; Cemaloğlu, 2007b; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012a; Cengiz, 2010; Çelik ve Peker, 2010; Dick ve Wagner, 2001; Ertürk, 2011; Ocak, 2008; Okçu, 2011a; Pelit ve Kılıç, 2014; Riley vd., 2009; Toker Gökçe, 2012; Yaman vd., 2010), destekleyici tutumlarının (Dick ve Wagner, 2001), kullandıkları mizah tarzının (Cemaloğlu, Şahin ve Daşcı, 2012), mesleki yeterliklerinin ve disiplin uygulamalarının (Ertürk, 2011) öğretmenlerin yıldırma yaşamaları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Hubert ve Van Veldhoven’in (2001) 11 farklı sektörde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, yıldırmanın % 37,3’ünün eğitim sektöründe çalışanlar arasında yaşandığı belirlenmiştir. Kontaş Çevik’e (2011) göre, akademisyenlerin yaklaşık % 29’u yıldırmaya maruz kalmaktadır. Cemaloğlu ve Ertürk’ün (2008) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin karşılaştıkları toplam yıldırma davranışlarının % 57,2’sinin okul müdürleri ve % 9,8’inin müdür yardımcıları tarafından uygulanmakta olduğu, öğretmenlerin maruz kaldıkları toplam yıldırma eylemlerinin % 67’sinin ise üstleri tarafından (aşağı doğru) yapıldığı

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul müdürlerinin de sadece okul içinden değil, okul dışından veya kendi üstleri (ilçe milli eğitim, müfettiş gibi) tarafından da yıldırma eylemlerine maruz kalabildiği ortaya konmuştur. Tınaz'a (2011) göre, yukarıdan aşağıya yıldırmanın en yaygın nedenleri, sosyal imajın tehdit edilmesi, yaş farkı, kayırma ve politik nedenler şeklindedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilediği kurumlarda, öğretmenler yıldırmaya daha az maruz kalmakta (Cemaloğlu, 2007a; Kul, 2010); laissez-faire liderlik davranışları sergilediği kurumlarda ise öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyi artmaktadır (Cemaloğlu, 2007a). Pelit ve Kılıç'a (2014) göre, örgütteki yetersiz liderlik durumu, yıldırma davranışlarının artmasına fırsat vermektedir. Toker Gökçe'ye (2008a, s. 32) göre, bazı okul yöneticileri, yıldırma'yı bir yönetim biçimi olarak algılamakta ve kullanmaktadır. Bunun nedeni olarak, okul yöneticisinin, öğretmen yeterliklerine ilişkin olumsuz bir tutuma sahip olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarına yönelik çalışmalar incelendiğinde, literatürde farklı bulguların da elde edildiği görülmektedir. Cemaloğlu (2007a) ve Hubert ve Van Veldhoven (2001) öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırma davranışlarını orta düzey; Ergener (2008) hiç veya çok düşük düzey olarak tespit etmiştir. Ergener'in (2008) araştırmasında elde edilen yıldırma düzeyi ile bu araştırmadaki düzey farklılık gösterse de, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin en fazla göz ardı edilme, dışlanma veya olayların dışında bırakılma davranışlarına maruz kaldığı sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Kirel'e (2007) göre, örgütteki rekabet ortamı, yükselme ve ödöl dağılımındaki adaletsizlikler, yetki ve sorumluluk dağılımındaki dengesizlikler ve çatışmalar, yıldırma davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Bu bulgular, araştırmada elde edilen bulguları desteklemekte ve mağdurun kişilik özelliklerinin de yıldırma yaşamasında etkili olduğunu göstermektedir (Ertürk, 2011; Rigby, 2004; Toker Gökçe, 2012). Saldırganlar, örgüt hiyerarşisinin neresinde bulunursa bulunsun, başarıyı hedeflemiş bireylere karşı yıldırma politikası izlemeyi, önemli bir görev olarak görürler (Tınaz, 2011). Toker Gökçe'ye (2008a) göre, yıldırmanın nedeni genelde kişisel kıskançlıktır. Bu tür durumlarda, yıldırma mağduru genelde saldırganın sahip olmadığı özelliklere sahiptir ve mağdurun popüler olması saldırgan için çekilmez bir durumdur. Öğretmenlik mesleğinin uzmanlığa dayalı olmasının, eğitim örgütlerinde bir rekabet ortamı oluşturduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin profesyonelliğine güvendiği ve hoşgörölü

bir ortamın bulunduğu eğitim örgütlerinde, yıldırma yaşama oranının daha az olması beklenmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama düzeyi nedir?” şeklinde düzenlenmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde; ilköğretim okulu öğretmenlerinin en yüksek algılarının, okul ortamı boyutunda “duygu ve düşüncelerini dile getirmelerinin örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekleyeceği”; duygu boyutunda, “öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliğinin endişe ve stresi tetiklediği”; sessizliğin kaynağı boyutunda “öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesinin, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklandığı”; yönetici boyutunda “okul yöneticilerinin ‘en iyi ben bilirim’ tavrının öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki yarattığı”; izolasyon boyutunda “sorun çıkarıcı ve şikayetçi görünmek istemedikleri için olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ettikleri” şeklinde gerçekleştiği ve örgütsel sessizlik davranışlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının, yönetici boyutunda en yüksek yaşandığı ve bunu sırasıyla duygu ve okul ortamı boyutlarının izlediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, Bayram (2010), Kahveci (2010) ve Kahveci ve Demirtaş (2013a)’ın araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin, okulu iyileştirmeye yönelik fikirlerini kasıtlı olarak esirgemesi, okulun performansı, gelişimi ve eğitimin kalitesi açısından olumsuz bir durum olarak nitelendirilebilir. Yanık’a (2012) göre, öğretmenlerin herhangi bir konu veya sorunla ilgili görüş bildirmekten çekinmeleri, yönetimle ve birbirleriyle olan iletişim ortamının düşük düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, çalışanların, örgüt içinde konuşmanın kendileri için tehlikeli bir durum yaratacağını (Kish-Gephart vd., 2009; Morrison ve Milliken, 2000) ve sorunlu ya da şikayetçi olarak etiketleneceklerini düşündüklerinde (Crockett, 2013; Milliken vd., 2003) kasıtlı olarak sessiz kalmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Yöneticilerin, sorumlu oldukları işlerin gidişatı ve sonuçlarına ilişkin çalışanların olumsuz geri bildirimlerinden korkması da çalışanlarda bir tehlike algısı yaratabilir. Bu tehlike algısı genellikle, çalışanın örgütteki geleceğine yöneliktir ve sessiz kalma davranışını ortaya çıkardığı ileri sürülebilir (Morrison ve Milliken, 2000). Özdemir ve Sarioğlu Uğur’un (2013) yaptığı araştırmaya göre, kamu sektörü çalışanları, özel sektör çalışanlarına kıyasla daha fazla örgütsel

sessizlik yaşamaktadırlar. Kamu çalışanlarının, yasalar, yönetmelikler ve kurallar doğrultusunda hareket etme zorunluluklarının bulunması ise bu durumun nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Özcan'ın (2011) araştırma sonuçlarına göre ise, çalışanlar, örgütte yaşam kalitesine, mesleğine ve iletişime yönelik yıldırma davranışlarına maruz kaldıkça, örgütsel sessizlik davranışlarında artış meydana gelmektedir. Sarıoğlu (2013), örgütte yıldırma davranışları arttıkça, çalışanlar kendini korumaya ve korkuya dayalı sessizlik davranışlarına yöneldiklerini belirtmektedir. Buna ek olarak, yönetici davranışları da örgütsel sessizliğe neden olan en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Batmunkh, 2011; Bayram, 2010; Bildik, 2009; Cemaloğlu vd., 2013; Crockett, 2013; Çakıcı, 2008; Ertürk, 2011; Kahveci, 2010; Kahveci ve Demirtaş, 2013a; Milliken vd., 2003; Morrison ve Milliken, 2000; Oktay, 2008; Tangirala ve Ramanujam, 2008; Taşkiran, 2010; Yanık, 2012). Bayram'ın (2010) eğitim örgütlerinde sessiz kalma davranışını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, akademisyenlerin % 82,4'ünün yöneticileriyle iş veya işyeriyle ilgili, endişeli oldukları bir konu veya sorunu açıkça konuşamayıp sessiz kaldıkları saptanmıştır. Çakıcı'nın (2008) araştırma sonuçlarına göre, akademisyenlerin % 70'i etik konular ve sorumluluklar, yönetim sorunu, çalışanların performansı, kurumu iyileştirme ve çalışma olanakları konusunda sessiz kalmayı tercih etmektedir. Bildik'in (2009) araştırma sonuçlarına göre, çalışanlarla ilişkileri güven üzerine kurulu olan, onlara yol gösteren ve fikirlerini söylemeleri için onlara gerekli olan uygun ortamları sağlayan dönüşümcü liderlerle çalışan öğretmenler, örgütsel sessizlik davranışlarını daha az sergilemektedirler. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Erol'un (2012) araştırma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik davranışlarının sergilendiği örgütlerde, çalışanların sessizlik davranışları azalırken; işlemci liderlik davranışlarının sergilendiği örgütlerde, çalışanların sessizlik davranışları artmaktadır. Kahveci'ye (2010) göre, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görüşlerine saygı duymaması ve 'en iyi ben bilirim' tavrı ile öğretmenlere yaklaşımları, sessiz kalma davranışlarını tetiklemektedir. Okul yöneticisinin, adalet uygulamaları da örgütsel güven ortamının oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir (Roberts ve O'Reilly, 1974; Yanık, 2012). Öğretmenlerin benimsediği inançlar ve fikirler, yöneticiyle benzerlik göstermediğinde ya da örgütte azınlık konumunda bulunduğu, öğretmenlerin bu görüşleri gizleme eğiliminde olmaları beklenen bir durumdur. Yönetici tarafından farklı görüşlerin desteklenmediği, örgütsel

güvenin düşük düzeyde olduğu bir okul ikliminin, örgütsel sessizlik davranışının kurumsallaşmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik tarzlarını gerçekleştirme düzeyleri, öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sessizliği hangi düzeyde ve yönde etkilemektedir?” şeklinde düzenlenmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde; dönüşümcü liderlik tarzının, yıldırma ve örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırma ve örgütsel sessizlik yaşama düzeyinde azalma meydana gelmektedir. Aynı zamanda dönüşümcü liderliğin, örgütsel sessizlik üzerinde dolaylı etkisinden de söz etmek mümkündür. Cemaloğlu’nun (2011) eğitim örgütlerinde yaptığı araştırmaya göre, dönüşümcü liderlik davranışları, örgüt sağlığını olumlu yönde etkileyerek, doğrudan ve dolaylı olarak yıldırma yaşama düzeyinde önleyici bir rol oynamaktadır. Okçu’nun (2011a) araştırmasında, dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığı ve dönüşümcü liderliğin doğrudan ve örgütsel bağlılık aracılığıyla dolaylı olarak yıldırma yaşama düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ileri sürülmektedir. Kul’un (2010) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik davranışları, yıldırmanın negatif yönlü bir yordayıcısıdır. Cemaloğlu’nun (2007) araştırmasında, okul yöneticisinin, idealleştirilmiş etki (davranış) liderlik davranışlarını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin yıldırmaya ilişkin algıları azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yıldırmanın etik olmayan bir iletişim tarzı (Cemaloğlu, 2011; Leymann, 1990) olduğu göz önüne alındığında, ahlaki değerlerin önemsendiği bir liderlik anlayışı tarafından desteklenmemesi beklentilere uygun bir durumdur. Ancak, Einarsen ve Raknes’in (1994) altı farklı sektörde yaptığı araştırmada, eğitim örgütlerine ilişkin olarak, örgütteki psiko-sosyal iklimin, liderlik becerilerine kıyasla, yıldırma üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Agervold ve Mikkelsen’in (2004) araştırmasında ise, yetersiz psiko-sosyal çalışma ortamının, yıldırma üzerinde bir etkisi bulunamamıştır. Tınaz’a (2011, s. 125) göre, örgüt içindeki konumunun gücünün bilincinde olan bir yönetici, bunu acımasızca kullanma eğilimindeyse, bu kişinin

etkin bir saldırgan olma olasılığı mevcuttur. Oysa dönüşümcü liderlikte, öğretmenlere bireysel destek sağlama büyük önem taşımaktadır (Çelik, 1998). Kahveci'nin (2010) araştırmasında, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından dolayı sessiz kalma davranışına yöneldiği ileri sürülmektedir. Bildik'in (2009, s. 66) araştırma sonuçlarına göre, açık iletişime dayalı ilişkiler kurabilen dönüşümcü okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin sessiz kalmadığı, işler ve sorunlar hakkında yöneticileriyle konuşabildiği görülmektedir. Geleneksel bürokrasi içinde girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun bir iklim hazırlayabilen, izleyenleri saygı ve bağlılık göstermeye özendiren dönüşümcü liderlerin (Çelik, 2003), yıldırma davranışlarını bir yönetim stratejisi olarak kullanmaktan kaçınması beklenen bir durumdur. Ayrıca, örgütte sağlıklı bir iletişim ortamı oluşması için çaba harcayan dönüşümcü liderlerin (Carter, 2010, s. 61), izleyenleri, örgütsel sorunlar hakkında görüş ve fikirlerini söylemesi için cesaretlendirmesi beklenir. Roberts ve O'Reilly'e (1974, s. 212) göre, çalışanların örgütte sergilediği iletişim davranışlarını, yöneticinin bu etkileşime olan bakış açısı belirlemektedir. Okul yöneticilerinin sorun tanıma ve çözmedeki rolü, liderlik rolünü gerçekleştirmesiyle doğrudan ilgilidir (Hallinger, 1992). Çakıcı'ya (2007, s. 160) göre, yöneticiler, sessizliği, onay-rıza ve memnuniyet olarak algılamakta ancak, örgütle ilgili gerçekler çoğu zaman sessizlikle örtülmektedir. Örgütte kararları ve politikaları belirleyen yöneticiler, sessizlikte kilit bir rol oynamaktadır (Alparslan, 2010; Çakıcı, 2007; Çakıcı, 2008; Detert ve Burris, 2007; Dutton ve Ashford, 1993). Örgütsel öğrenme, yukarı doğru iletişim, katılımcı yönetim gibi uygulamaları gerçekleştirmek isteyen yöneticiler, çalışanların karşılaştıkları sorunları ve kaygılarını açıkça konuşmalara kulak verebilir, onları içtenlikle dinleyebilir, destekleyici ve yetiştirici işyeri ortamını yaratabilirler (Çakıcı, 2007). Yönetimden beklenen bu uygulamaların, dönüşümcü liderlik davranışları ile örtüştüğü görülmektedir. Taşkiran'ın (2010) araştırma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik davranışları, çalışanların yeni ve farklı fikirlerini paylaşma, açık iletişime girme, bir öneriyi ya da çözümü dile getirme davranışları üzerinde etkili olmaktadır.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda, işlemci liderlik tarzının, yıldırma üzerindeki etkisinin orta düzeyde ve örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, okul yöneticileri işlemci liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırma ve örgütsel sessizlik yaşama düzeyinde azalma meydana gelmektedir. Aynı zamanda işlemci liderliğin, örgütsel sessizlik üzerinde

dolaylı etkisinden de söz etmek mümkündür. Kul'un (2010) yaptığı araştırmada, işlemci liderlik davranışlarının, yıldırma üzerinde pozitif yönlü bir yordayıcı olduğu ileri sürülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Cemaloğlu'nun (2007a) araştırmasında, okul yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışlarını gerçekleştirdikçe, öğretmenlere yönelik yıldırmanın düzeyinde artış yaşandığı; telkinle güdüleme ile laissez-faire liderliğin yıldırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı özellik taşıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak işlemci liderliğin diğer boyutları ile yıldırma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İlgili literatürdeki çalışmaların birçoğunun aksine, işlemci liderlik tarzının yıldırma üzerinde daha güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olması, şaşırtıcı bir durumdur. Ancak, bu bulgu değerlendirilirken, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarının birbirini tamamlayan boyutlar olduğunu (Karip, 1998, s. 454) ve dönüşümcü liderlerin, aynı zamanda iyi birer işlemci lider özelliği sergilediklerini (Bass ve Avolio, 1994, s. 546) göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Kets de Vries'a (2007, s. 235) göre, bir örgütte hem çoğu zaman yönetici rolü bağlamında ele alınan işlemci liderlik hem de dönüşümcü liderlik davranışlarına ihtiyaç vardır. Ertüreten'in (2008) ve Ertüreten vd. (2013) araştırma sonuçları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bir kurumda dönüşümü oluşturma daha fazla zaman alması, işlemci liderlik davranışlarının daha 'pratik' ve kolay uygulanabilir olması ve kültürel değerlerin de liderlik tarzı seçiminde belirleyici rol oynaması, bu durumun nedeni olarak görülmektedir. Baltaş (2012), Türk kültürüne bağlı liderlik özelliklerini işbirliğini sağlama, ikna etme, statüye önem verme, otokratik yapıda davranışlar sergileme olarak ifade etmektedir. Belirtilen nitelikler göz önüne alındığında, Türk kültür yapısının, liderleri, işlemci liderlik davranışları sergileme yönünde etkilediği görülmektedir. İşlemci liderlerin, istenen sonuçları açıkça ortaya koyup, olumlu ve olumsuz geribildirimler sağlayıp, başarı ve ödülleri tanımlaması, örgüt işleyişindeki belirsizliği azaltmaktadır (Sosik ve Godshalk, 2000). Tınaz'a (2011) göre, örgütün, süreçleri, hedefleri ve fonksiyonlarıyla ilgili belirsizlik yaşandığında çatışma ortaya çıkabilir ve bu da yıldırma davranışlarını tetikleyebilir. Ayrıca, dönüşümün zor olduğu örgütlerde görev yapan okul yöneticilerinin, işlemci liderlik davranışlarını ön plana çıkarması beklenen bir durumdur. Geleneklere bağlılığı yüksek düzeyde olan bu örgütlerde, büyük değişimler yaşanmasının, yıldırma davranışları üzerinde etkili olacağı ileri sürülmektedir (Toker Gökçe, 2008b, s. 41).

Araştırmadan elde edilen diğer bir önemli bulgu da, yıldırmanın, örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı olduğudur. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri arttıkça, örgütsel sessizlik davranışlarında da artış meydana gelmektedir. Tanoğlu (2006, s. 92), yıldırmaya maruz kalan kişilerin, saldırgan ile aynı ortamda bulunduklarında, konuşmaktan çekinme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Özcan'ın (2011) araştırma sonuçlarına göre, örgütsel sessizlik davranışlarının bir kısmı yıldırma davranışları ile açıklanabilmektedir. Leymann'a (1996) göre, yıldırma davranışına maruz kalan kişi veya grubun etiketlenmesiyle, örgütte olumsuz bir iletişim ortamı oluşmaktadır. Örgüt üyeleri, sorunlu ya da şikayetçi olarak etiketlenenlerini düşündüklerinde ise kasıtlı olarak sessiz kalma eğilimi göstermektedirler (Crockett, 2013; Milliken vd., 2003). Bu durum, yıldırma davranışlarının yol açabileceği sonuçların, örgüt çalışanlarının sessizlik kararı üzerinde belirleyici olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yüceler vd. (2013) araştırmasında, yıldırmaya maruz kalan kişilerin ilk tepki olarak kendini örgütten soyutlayıp, olumlu ya da olumsuz herhangi bir fikir veya görüş beyan etmekten kaçınmasıyla, örgütsel sessizlik davranışlarını başlattıklarını ileri sürmektedir. Baltaş'a (2012) göre, Türk kültüründe liderler kararları kendisi verir ve diğerlerinin bu karara uymasını bekler. Astlarının düşünceleri onun için önemli değildir. Cezalandırma yöntemi, herkesin önünde eleştirmek, hatta aşağılamaktır. Bir tür yıldırma davranışı olarak aşağılanmaya maruz kalan çalışanlar, örgütsel konularda düşüncelerini saklama ve sessiz kalma davranışlarına yönelebilirler. Yıldırma mağduru, olağan ilişkileri zedelendiği için sosyal ortamından izole edilir (Duffy ve Sperry, 2007; Milivojevic, 2011; Sperry ve Duffy, 2009). Bayram'a (2010) göre, eğitim örgütlerinde çalışanların, izolasyon (yalnız bırakılma, destek görmeme) korkusunun, onları sessiz kalma davranışına iten en etkili faktör olduğu görülmektedir. Erdoğan'a (2011) göre, çalışanlar, işini kaybetme, terfi alamama, konuşmalarının bir işe yaramayacağı düşüncesi veya iş yükünün artması korkusu ile sessiz kalabilmektedirler. Bu bulgular, yıldırma davranışlarının örgütsel sessizliğin bir nedeni olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuçlar

Bu araştırmaya göre, okul yöneticileri, dönüşümcü liderlik davranışlarını daha fazla gerçekleştirmekte; dönüşümcü liderlik davranışlarından en çok idealleştirilmiş etki (davranış) ve telkinle güdülemeyi, en az entelektüel uyarım ve bireysel desteği; işlemci

liderlik davranışlarından ise en çok laissez-faire ve istisnalarla yönetimi (pasif), en az koşullu ödülü tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin en sık maruz kaldığı olumsuz davranışlar; fikir ve görüşlerinin dikkate alınmaması, bağırılmak veya anlık öfkenin (veya hırsın) hedefi olmak, hakkında dedikodu ve söylentilerin yayılması, görmezden gelinme, dışlanma, önemsenmeme; en az maruz kaldığı olumsuz davranışların ise yeterlilik düzeyinin altındaki işlerde çalışarak küçük düşürülmek, suçlama ve ithamlarda bulunulması, diğerlerinin işi bırakmanız konusunda imalı davranışları, mantıksız ya da yetiştirilmesi mümkün olmayan işler verilmesi şeklinde yaşanmaktadır.

Örgütsel sessizliğe ilişkin olarak, okul ortamında, öğretmenler, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerinin örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekleyeceğini düşünmektedirler. Öğretmenler, içsel memnuniyetsizlik yaşadıklarında endişe duygusu ile birlikte strese kapılmaktadırlar. Okul yöneticilerinin ‘en iyi ben bilirim’ tavrı, okul ikliminde olumsuz bir etki yaratmakta ve yöneticilerin otoriter davranışları, sessizliğin kaynağı olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, sorun çıkarıcı ve şikayetçi görünmek istemedikleri için olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmaktadırlar. Örgütsel sessizlik davranışları söz konusu olduğunda, öğretmen algıları en fazla okul yöneticisinde odaklaşmaktadır.

Dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin, yıldırmaya ve örgütsel sessizliğe yönelik algıları azalmakta; öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri arttıkça, örgütsel sessizlik davranışları da artmaktadır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzları, öğretmenlerin yıldırma ve örgütsel sessizliğe ilişkin algılarını etkilemektedir. İşlemci liderlik, yıldırma ve örgütsel sessizlik üzerinde, dönüşümcü liderliğe kıyasla daha güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak, yıldırmanın, dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarına kıyasla, örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi daha güçlü bir özellik taşımaktadır.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Okul yöneticilerine dönüşümcü liderlik becerilerinin kazandırılması, okul ortamında yıldırma ve örgütsel sessizlik davranışlarının azalmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle hizmet öncesinde ve içinde gerçekleştirilecek yönetici yetiştirme programlarında dönüşümcü liderlikle ilgili kavramlarının içeriğini anlatacak eğitsel dokümanlar hazırlanabilir. Ayrıca, örgün ve uzaktan eğitim programlarıyla bu durum desteklenebilir.
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yıldırma konusunda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Özellikle okul yöneticilerine, bu yönde beceriler kazandırılmalıdır. Okullarda yıldırma davranışlarının tespit ve mücadelesine yönelik il, ilçe ve okul düzeyinde etik kurullar oluşturulabilir.
3. Öğretmenlerin, okul ortamında karar alma sürecine katılmaları sağlanarak, fikir ve görüşlerinin saygı ve hoşgörüyle karşılandığı bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Bu durumun, öğrencilerin ve okulun performansına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okullarda, açık ve dolaysız bir iletişim ortamı sağlanmalıdır. Yöneticiler ve öğretmenler eleştirilere açık olmalı, okul ortamında güven verici bir atmosfer oluşturulmalıdır.
4. Okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin, öğretmenlerin yıldırma ve örgütsel sessizlik 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. Bu konuda, hizmet öncesi ve içinde çeşitli eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, ilgili lisansüstü eğitim programlarına yönlendirilerek, örgüt kültürü hakkında daha bilimsel bir kavrayış kazandırılmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırmaya konu olan dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzlarının, çeşitli uluslararası kültürlerde hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla karşılaştırmalı çalışmalar

yapılabilir. Kültürel farklılıklar tespit edilirse, bunun nedenlerini belirlemeye yönelik yapılacak nitel araştırmaların literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Okullarda yaşanan yıldırma davranışlarının nedenleri üzerine daha kapsamlı ve nitel bir araştırma yapılabilir. Buna ek olarak, eğitim kurumlarında öğretmenlerin yanısıra okul yöneticilerinin de yıldırma yaşama düzeylerinin belirlenir, bu iki sürecin birbirini etkileyip etkilemediğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

3. Literatürde önemli bir örgütsel sorun olarak algılanan, örgütsel sessizlik davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını belirlemeye yönelik daha kapsamlı bir nitel çalışma yapılabilir. Bu tür davranışların bireysel ve örgütsel maliyeti araştırılabilir. Ayrıca, Türkiye’deki eğitim kurumlarının ‘örgütsel sessizlik haritası’nın hazırlanmasıyla literatüre önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

4. Benzer bir çalışma, ortaöğretim kademesi, üniversiteler gibi farklı örneklemelerde sergilenen liderlik tarzlarının, örgütte yaşanan yıldırma ve örgütsel sessizlik ile olan ilişkisi ortaya çıkarılıp, söz konusu eğitim kademelerini iyileştirme ve geliştirme yönündeki çalışmalara katkıda bulunulabilir. Ayrıca, yıldırma davranışının, örgütsel sessizlik aracılığıyla dolaylı ve doğrudan, örgütsel performans üzerinde ne yönde ve hangi düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: Konuya ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Agervold, M. (2009). The significance of organizational factors for the incidence of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 267-276. doi:10.1111/j.1467-9450.2009.00710.x
- Agervold, M., & Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 18(4), 336-351. doi:10.1080/02678370412331319794
- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Okul yöneticilerine aşağıdan yukarı doğru uygulanan yıldırma (mobbing) davranışları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 646-659.
- Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 2(1), 10-17.
- Akkar, A. (2010). *Meslek liseleri yönetici ve öğretmenlerinde psikolojik yıldırma (mobbing)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, A., & Balcı, Y. (2009). İlköğretim okullarında psikolojik yıldırma ve psikolojik yıldırma ile baş etme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1367-1380.
- Alioğulları, Z. D. (2012). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alparslan, A. M. (2010). *Örgütsel sessizlik iklimi ve işgören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Altuntaş, C. (2010). Mobbing kavramı ve örnekleri üzerine uygulamalı bir çalışma. *Journal of Yasar University*, 18(5) 2995-3015.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. Cornwall: Blackwell.
- Avery, R., Bezmez, S., Edmonds, A. G., & Yaylalı, M. (Eds.). (1998). *Redhouse sözlüğü. İngilizce-Türkçe sözlük*. İstanbul: SEV.

- Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W., & Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 951-968.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Baillien, E., Notelaers, G., De Witte, H., & Matthiesen, S. B. (2010). The relationship between the work unit's conflict management styles and bullying at work: Moderation by conflict frequency. *Economic and Industrial Democracy*, 32(3), 401-419. doi:10.1177/0143831X10377929
- Baltaş, A. (2012). *Türk kültüründe yönetmek: Yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak*. İstanbul: Remzi.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free.
- Bass, B. (1988). The inspirational processes of leadership. *Journal of Management Development*, 7, 21-31.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: The Free.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 17-40.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *The multifactor leadership questionnaire form 5x*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10, 181-217.
- Baş, T. (2010). *Anket*. Ankara: Seçkin.
- Baş, N., & Oral, E. T. (2012). Mobbing davranışı ve kişilik özellikleriyle ilişkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21/1), 11-24.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: PegemA.

- Bateman, T. S. (2002). *Management: Competing in the new era*. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Batmunkh, M. (2011). *Liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Beale, D., & Hoel, H. (2011). Workplace bullying and the employment relationship: Exploring questions of prevention, control and context. *Work, Employment and Society*, 25(1), 5-18. doi:10.1177/0950017010389228
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Berson, Y., & Avolio, B. J. (2004). Transformational leadership and the dissemination of organizational goals: A case study of telecommunication firm. *The Leadership Quarterly*, 15, 626-646.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumu ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727
- Blase, J., & Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 245-273.
- Blase, J., & Blase J. (2007). School principal mistreatment of teachers. *Journal of Emotional Abuse*, 4(3-4), 151-175.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962). *Formal organizations: A comparative approach*. San Francisco: Chandler.
- Botero, I. C., & Dyne, L. V. (2009). Employee voice behavior: Interactive effects of LMX and power distance in the United States and Colombia. *Management Communication Quarterly*, 23(1), 84-104. doi:10.1177/0893318909335415
- Bowen, F., & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417.

- Brinsfield, C. T. (2009). *Employee silence: Investigation of dimensionality, development of measures, and examination of related factors, dissertation* (Doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus, USA.
- Brinsfield, C. T., Edwards, M. S., & Greenberg, J. (2009). Voice and silence in organizations: Historical review and current conceptualizations. In J. Greenberg, & M. S. Edwards (Eds.), *Voice and silence in organizations* (pp. 3-37). UK: Emerald.
- Browne, M. N., & Smith, M. A. (2008). Mobbing in the workplace: The latest illustration of pervasive individualism in American Law. *Employee Rights and Employment Policy Journal*, 12(1), 131-161.
- Buluç, B. (2009a). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Buluç, B. (2009b). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 1-15.
- Buluç, B. (2013). Örgüt kültürü ve iklimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (ss. 101-130). Ankara: PegemA.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A.
- Cabrera, C. M. (2012). *Relationship of teachers' perceptions of organizational health and workplace bullying* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 351593)
- Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27(1), 75-90.
- Carter, S. K. (2010). *Transformational physician leaders: The relationship between transformational leadership and transformative learning* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3427049)
- Cassitto, M. G. (2003). *Raising awareness of psychological harassment at work*. Albany, NY: World Health Organization.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı.

- Celep, C., & Konaklı, T. (2013). Mobbing experiences of instructors: Causes, results, and solution suggestions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 193-199.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilgi Dergisi*, 42, 111-126.
- Cemaloğlu, N., & Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve okul müdürlerinin maruz kaldıkları yıldırmanın yönü. *Bilgi Dergisi*, 46, 67-86.
- Cemaloğlu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512. doi: 10.1108/09578231111159511
- Cemaloğlu, N. (2012). Okulun psikolojik yönü. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 197-229). Ankara: PegemA.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (ss. 131-183). Ankara: PegemA.
- Cemaloğlu, N., Daşcı, E., & Şahin, F. (2013). Causes of primary schools teachers' organizational silence: A qualitative study. *The Journal of Academic Social Science*, 1(1), 112-124.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012a). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012b). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 132-156.
- Cemaloğlu, N., & Okçu, V. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 214-239.
- Cemaloğlu, N., Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2012). Examining the relationships between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers' organizational commitment. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 2(2), 53-64.
- Cemaloğlu, N., Şahin, F., & Daşcı, E. (2012, Eylül). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizah davranışları ile yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Cengiz, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmenleri yıldıрма (mobbing) düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Crockett, D. A. (2013). *Teacher silence in South Carolina public schools* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3609143)
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çam, Z. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldıрма eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Van ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çelep, C., & Eminoğlu, E. (2012). Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4761-4774.
- Çelik, S., & Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1617-1623. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.375
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 423-442.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA.
- Çelik, V. (2004). *Liderlik: Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Çiçek, G. E. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Teachers' views about mobbing (Psychological violence) at elementary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 133-142.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Daft, R. L. (2005). *The leadership experience*. Mason, Ohio: Thomson, South-Western.

- Davenport, N., Schwartz, R. D., & Elliott, G. P. (2003). *Mobbing: Emotional Abuse in the American Workplace* (O. C. Öner, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Deming, W. E. (1994). *Out of the crisis: Quality, productivity and competitive position*. USA: Cambridge University.
- Den Hartog, D. N., Van Muijen, J. J., & Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 19-34.
- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884.
- Detert, J. R., & Edmondson, A. C. (2005). No exit, no voice: The bind of risky voice opportunities in organizations. *Academy of Management Proceedings*, 1, 1-6.
- Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Drucker, P. F. (1974). *Management: Tasks, responsibilities, practices*. New York: Harper & Row.
- Dubrin, A. J. (2001). *Leadership: Research findings, practice, and skills*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Dubrin, A. J., & Dalglish, C. (2003). *Leadership. An Australian focus*. Singapore: Seng Lee.
- Duffy, M., & Sperry, L. (2007). Workplace mobbing: Individual and family health consequences. *The Family Journal*, 15(4), 398-404.
- Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki (Karabük ilköğretim okulları örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dutton, J. E., & Ashford, S. J. (1993). Selling issues to top management, *Academy of Management Review*, 18(3), 397-428.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5(4), 379-401.
- Einarsen, S., & Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence & Victims*, 12(3), 247-263.
- Einarsen, S., Raknes, B. I., & Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: An exploratory study. *European Work And Organizational Psychologist*, 4(4), 381-401.

- Ekinci, Ö. (2012). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ellis, J. B., & Dyne, L. V. (2009). Voice and silence as observers' reactions to defensive voice: Prediction based on communication competence theory. In J. Greenberg, & M. S. Edwards (Eds.), *Voice and silence in organizations* (pp. 37-61). Bingley: Emerald.
- Erçetin, S. S. (2000). *Liderlik sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, E. (2011). *Etkili liderlik, örgütsel sessizlik ve performans ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergener, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erol, G. (2012). *Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ertüreten, A. (2008). *The relationship of downward mobbing with leadership and work-related attitudes* (Master's thesis). Koç University Graduate School of Social Sciences, İstanbul.
- Ertüreten, A., Cemalcılar, Z., & Aycan, Z. (2013). The relationship of downward mobbing with leadership style and organizational attitudes. *Journal of Business Ethics*, 116, 205-216. doi: 10.1007/s10551-012-1468-2
- Ertürk, A. (2011). *İlköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilere yönelik duygusal yıldırma davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, A. (2013). Mobbing behaviour: Victims and the affected. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 169-173.
- Filizöz, B., & Ay, F. A. (2011). Örgütlerde mobbing ve tükenmişlik olgusu arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 229-241.
- Gambarotto, F., & Cammazzo, A. (2010). Dreams of silence: Employee voice and innovation in a public sector community of practice. *Innovation: Management, Policy & Practice*, 12(2), 166-179. doi:10.5172/impp.12.2.166

- Garcia, A. R. (2004). *A study of the relationship among the constructs of transformational and transactional leadership and conflict management style* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3142996)
- Gül, H., & Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 107-134.
- Gül, H., & Şahin, K. (2011). Bilgi toplumunda yeni bir liderlik yaklaşımı olarak transformasyonel liderlik ve kamu çalışanlarının transformasyonel liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 237-249.
- Güldalı, O. (2012). Çalışma yaşamında çalışana psikososyal ve psikosomatik açıdan acı veren travmatik bir deneyim: Mobbing (yıldıрма). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 125-144.
- Gündüz, H. B., & Yılmaz, Ö. (2008). Ortaöğretim kurumlarında mobbing (yıldıрма) davranışlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (Düzce ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 37(179), 269-282.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48. doi: 10.1108/09578239210014306
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Harvey, J. B. (1988). The Abilene paradox: The management of agreement. *Organizational Dynamics*, 3(1), 63-80. doi:10.1016/0090-2616(74)90005-9
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *HSR: Health Services Research*, 41(4), 1539-1554. doi:10.1111/j.1475-6773.2006.00564.x
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hoel, H., & Einarsen, S. (2010). Shortcomings of antibullying regulations: The case of Sweden. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(1), 30-50.
- Hoyle, J. R. (2007). *Leadership and futuring: Making visions happen*. California: Corwin.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.

- Huang, X., Van de Vliert, E., & Van der Vegt, G. (2005). Breaking the silence culture: Stimulation of participation and employee opinion withholding cross-nationally. *Management and Organization Review*, 1(3), 459–482.
- Hubert, A. B., & Van Veldhoven, M. (2001). Risk sectors for undesirable behaviour and mobbing. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 415-424.
- Hunt, J. G. (1996). *Leadership: A new synthesis*. London, New Delhi: Sage Publications.
- İlhan, Ü. (2010). İşyerinde psikolojik tacizin (mobbing) tarihsel arka planı ve Türk hukuk sisteminde yeri. *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1175-1186.
- Jennifer, D., Cowie, H., & Ananiadou, K. (2003). Perception and experience of workplace bullying in five different working populations. *Aggressive Behavior*, 2, 489-496.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013a). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013b). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Karadağ, E., Başaran, A., & Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45.
- Karakoç, N. (2012). *Öğretim elemanlarının yıldırma davranışlarına maruz kalma durumu ve örgütsel bağlılığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, M., & Çankaya, İ. H. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddete ilişkin bir modelin sınanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 225-237.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karcıoğlu, F., & Çelik, Ü. H. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 59-75.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.

- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Keim, J., & McDermott, J. C. (2010). Mobbing: Workplace violence in the academy. *The Educational Forum*, 74(2), 167-173.
- Keith, J. A. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3371746)
- Kets de Vries, M. (2007). *Liderliğin gizemi* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Kılıçlar, A., & Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 328-346.
- Kılınç, A. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, E. (2012). *Hekim ve hemşirelerde örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sessizlik, çalışan performansı ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kırel, Ç. (2007). Örgütlerde mobbing yönetiminde destekleyici ve risk azaltıcı öneriler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 317-334.
- Kish-Gephart, J. J., Detert, J. R., Trevino, L. K., & Edmondson, A. C. (2009). Silenced by fear: The nature, sources, and consequences of fear at work. *Research in Organizational Behavior*, 29, 163–193.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY London: The Guilford Press.
- Kocaoğlu, M. (2007). *Mobbing (işyerinde psikolojik taciz, yıldırma) uygulamaları ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Kontaş Çevik, S. (2011). *Üniversitelerde öğretim elemanlarının yıldırma (mobbing) davranışlarına maruz kalma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(49), 57-91.

- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(53), 75-98.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1990). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krishnan, V. R. (2008). The impact of transformational leadership on followers' duty orientation and spirituality. *Journal of Human Values*, 14(1), 11-22.
- Kul, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumu arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kul, M., & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlay, Y. (2012). *Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz-yeterliliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Küçükahmetoğlu, M. (2012). *Türkiye'de okullara yönetici yetiştirmenin gerekliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lee, J. (2012). *The effects of leadership behavior on workplace harassment, employee outcomes, and organizational effectiveness in small businesses* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No.3489453)
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Leymann, H., & Gustaffson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.
- Martin, W., & LaVan, H. (2010). Workplace bullying: A review of litigated cases. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 22(3), 175-194. doi: 10.1007/s10672-009-9140-4

- Mikkelsen, E. G., & Einarsen, S. (2002). Basic assumptions and symptoms of posttraumatic stress among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 87-111
- Milivojevic, D. (2011). Violence – Mobbing - How to recognize and deal with it. *Physical Culture*, 65(1), 51-54.
- Milliken, F. J., & Morrison, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1563-1568.
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2003). Guest editors' introduction: Speaking up, remaining silent: The dynamics of voice and silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1353-1358.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(4), 599-620. doi:10.1207/S15328007SEM0904_8
- Nazaroğlu, R. (2012). *İşgörenlere yönelik yıldırma davranışları, nedenleri ve işgörenlerin bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri (Bir ilçe milli eğitim müdürlüğü örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17(2), 145-177.
- Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence: A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24(2), 43-51.
- Noelle-Neumann, E. (1984). *The spiral of silence*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Odetunde, O. J. (2013). Influence of transformational and transactional leaderships, and leaders' sex on organisational conflict management behaviour. *Gender & Behaviour*, 11(1), 5323-5335.

- Okçu, V. (2011a). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okçu, V. (2011b). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Oktay, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onbaş, N. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde duygusal şiddete ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Oruç, M. (2013). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: Bir firmada araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ott, J. S., Parkes, S. J., & Simpson, R. B. (2003). *Classic readings in organizational behavior*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Owens, R. (2000). *Organizational behavior in education*. Bodton: Allyn & Bacon.
- Özcan, N. (2011). *Mobbingin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve örgütsel sessizlik: Karaman il özel idaresinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Özdemir, L., & Sarioğlu Uğur, S. (2013). Çalışanların örgütsel ses ve sessizlik algılamalarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: Kamu ve özel sektörde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257-281.
- Özdemir, S., Tosun, B., Bebiş, H., & Yava, A. (2013). Hemşire kaleminden mobbing: İş yerinde psikolojik saldırı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(2), 183-192.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Ankara: PegemA.
- Özkul, B., & Çarıkçı, İ. H. (2010). Mobbing ve Türk hukuku açısından değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 481-499.
- Panahi, B., Veisheh, S. M., Divkhar, S., & Kamari, F. (2012). An empirical analysis on influencing factors on organizational silence and its relationship with employee’s organizational commitment. *Management Science Letters*, 2, 735–744.

- Park, C. W., & Keil, M. (2009). Organizational silence and whistle-blowing on IT projects: An integrated model. *Decision Sciences*, 40(4), 901-918.
- Peirce, E., Smolinski, C. A., & Rosen, B. (1998). Why sexual harassment complaints fall on deaf ears. *The Academy of Management Executive*, 12(3), 41-54.
- Pelit, E., & Kılıç, İ. (2014). Çalışma hayatının bir sorunu olarak mobbing ve örgütsel bağlılığa etkisi: Türkiye ve Kazakistan otellerinde bir uygulama. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9, 90-126.
- Perlow, L. A., & Repenning, N. P. (2009). The dynamics of silencing conflict. *Research in Organizational Behavior*, 29, 195-223.
- Perry, J. L. (Ed.). (2010). *The Jossey-Bass reader on nonprofit and public leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Premeaux, S. F. (2001). *Breaking the silence: Toward an understanding of speaking up in the workplace* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3021449)
- Premeaux, S. F., & Bedeian, A. G. (2003). Breaking the silence: The moderating effects of self-monitoring in predicting speaking up in the workplace. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1537-1562.
- Rayner, C. (1997). Bullying at work. After Andrea Adams. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 7, 177-180.
- Rayner, C., Sheehan, M., & Barker, M. (1999). Theoretical approaches to the study of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 11-16.
- Riaz, O. (2012). *Spirituality and transformational leadership in education* (Doctoral dissertation). Florida International University, Florida.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300. doi:10.1177/0143034304046902
- Riley, D., Duncan, D. J., & Edwards, J. (2009). *Investigation of staff bullying in Australian Schools: Executive summary*. 30 Ocak 2014 tarihinde <http://www.schoolbullies.org.au/> sayfasından erişilmiştir.
- Roberts, K. H., & O'Reilly, C. A. (1974). Failures in upward communication in organizations: Three possible culprits. *The Academy of Management Journal*, 17(2), 205-215.

- Rosen, S., & Tesser, A. (1970). On reluctance to communicate undesirable information: The MUM effect. *Sociometry*, 33(3), 253-263.
- Rular, K. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki-Sakarya Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ryan, K. D., & Oestreich, D. K. (1991). *Driving fear out of the workplace: How to overcome the invisible barriers to quality, productivity, and innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salin, D. (2003). Ways of explaining workplace bullying: A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment. *Human Relations*, 56(10), 1213-1232. doi:10.1177/00187267035610003
- Sarıkaya, M. (2013). *Karar verme süreçleri ve örgütsel sessizlik*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sarioğlu, G. S. (2013). *Mobbing ve örgütsel sessizlik: Enerji sektörü çalışanları üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheufele, D. A., & Moy, P. (2000). Twenty-five years of the spiral of silence: A conceptual review and empirical outlook. *International Journal of Public Opinion Research*, 12(1), 3-28.
- Sezgin, F. (2012). Okul yöneticisi ve liderlik. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (ss. 125-160). Ankara: PegemA.
- Shoemaker, P. J., Breen, M., & Stamper, M. (2000). Fear of social isolation: Testing an assumption from the spiral of silence. *Irish Communications Review*, 8, 65-78.
- Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: A conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 365-390.
- Sperry, L., & Duffy, M. (2009). Workplace mobbing: Family dynamics and therapeutic considerations. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 433-442.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision: The quest for school renewal*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.
- Stordeur, S., D'hoore, W., & Vanderberghe, C. (2001). Leadership, organizational stress, and emotional exhaustion among hospital nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 35(4), 533-542.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, A. (2005). Kültürel niteliklerimizin Türk yönetsel değerlerine etkisi ve Japon z teorisiyle karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 177-198.
- Şehitoğlu, Y. (2010). *Örgütsel sessizlik örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan çalışan performansı ilişkisi*. Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şirin, E. F. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. NY: HarperCollins.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues: The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61(1), 37-68.
- Tanhan, F., & Çam, Z. (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2704–2709. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.174
- Tanoğlu, Ş. Ç. (2006). *İşletmelerde yıldırmanın (mobbing) değerlendirilmesi ve bir yükseköğrenim kurumunda uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taşcı, H. (2008). *Yerel yöneticiler ve okul yöneticilerinin eğitimde yerelleşmeye ilişkin kendilerini hazır görme durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, D. G. (1982). Pluralistic ignorance and the spiral of silence: A formal analysis. *Public Opinion Quarterly*, 46, 311-335.
- Teaff, G. (1994). *Coaching in the classroom*. Waco, TX: Cord Communications.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.

- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Tetik, S. (2010). Mobbing kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 81-89.
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde psikolojik taciz (mobbing)*. İstanbul: Beta.
- Toker Gökçe, A. (2008a). *Mobbing: İş yerinde yıldırma. Eğitim örneği*. Ankara: Pegem.
- Toker Gökçe, A. (2008b). *Mobbing: İş yerinde yıldırma. Nedenleri ve başa çıkma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Toker Gökçe, A. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldırma. Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 272-286.
- Topçu Brestrich, E. (2000). *Modernizmden postmodernizme dönüşümcü liderlik*. Ankara: Seba.
- Tuckey, M. R., Dollard, M. F., Saebel, J., & Berry, N. M. (2010). Negative workplace behaviour: Temporal associations with cardiovascular outcomes and psychological health problems in australian police. *Stress and Health*, 26, 372–381. doi: 10.1002/smi.1306
- Türk Dil Kurumu. *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara. 15 Mayıs 2013 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara. 15 Mayıs 2013 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, H. T., & Yavuz, K. (2013). The unseen face of mobbing in organizations: Reverse mobbing. *Turkish Studies: International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2167-2183.
- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: An empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458. doi: 10.1108/01425450510611997
- Vandekerckhove, W., & Commers, M. S. R. (2003). Downward workplace mobbing: A sign of the times? *Journal of Business Ethics*, 45(1-2), 41-50.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying: Psychological work environment and organisational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2, 203-214.

- Yaman, E., & Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö., & Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, V., & Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-I*. Ankara: PegemA.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.
- Yüceler, A., Şahin, E., Şahin, İ. E., & Demirsel, M. T. (2013). The relationship between mobbing and organizational silence in establishments. *Humanities and Social Sciences Review*, 2(1), 153–161.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 70-85.
- Žukauskas, P., & Vveinhardt, J. (2011). Mobbing diagnosis instrument: Stages of construction, structure and connectedness of criteria. *Journal of Business Economics and Management*, 12(2), 400-416.

EKLER

Ek 1. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nden Örnek Maddeler

		Hiçbir zaman	Arada bir	Bazen	Oldukça sık	Her zaman
	Okul yöneticimiz...					
9	... gelecek hakkında iyimser konuşur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	... kendisiyle çalışmaktan gurur duymanızı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	... güçlü bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	... güç ve güven duygusu sergiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	... verilen görevlerin nasıl tamamlanması gerektiği konusunda yeni yollar önerir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 2. Negatif Davranışlar Ölçeği (NAQ)

		Hiç	Arasıra	Ayda bir	Haftada bir	Hergün
1	Birinin başarınızı etkileyecek bilgiyi saklaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Yeterlilik düzeyinizin altındaki işlerde çalışarak küçük düşürülmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Uсталık/Yeterlilik seviyenizin altındaki işleri yapmanızın istenmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Önemli alanlardaki sorumluluklarınızın kaldırılması veya daha önemsiz ve istenmeyen görevlerle değiştirilmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Hakkınızda dedikodu ve söylentilerin yayılması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Görmezden gelinme, dışlanma, önemsenmeme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Kişiliğiniz (ör; alışkanlıklar ve görgü), tutumlarınız veya özel hayatınız hakkında hakaret ve aşağılayıcı sözler söylenmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Bağırılmak veya anlık öfkenin (veya hırsın) hedefi olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Parmakla gösterme, kişisel alana saldırı, itme, yolunu kesme gibi gözdağı veren davranışlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

10	Diğerlerinin işi bırakmanız konusunda imalı davranışları	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Yanlış ve hatalarınızın sürekli hatırlatılması/söylenmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Yaklaşımlarınızın dikkate alınmaması/yok sayılması veya düşmanca tepkilerle karşılaşma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	İşinizle çabalamanızla ilgili bitmek bilmeyen eleştiriler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Fikir ve görüşlerinizin dikkate alınmaması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İyi geçinmediğiniz kişiler tarafından hoşlanmadığınız şakalar (eşek şakası) yapılması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Mantıksız yada yetiştirilmesi mümkün olmayan işler verilmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Size karşı suçlama ve ithamlarda bulunulması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	İşinizin aşırı denetlenmesi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Hakkınız olan bazı şeyleri (örneğin; hastalık izni, tatil hakkı, yol harcırahı) talep etmemeniz için baskı yapılması	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Aşırı alay ve sataşmalara konu olmak.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Üstesinden gelinemeyecek kadar iş yüküne maruz bırakılmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

8	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okul yöneticilerinin “en iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederek.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 4. Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan Uygulama İzin Yazısı



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372/44/3241263
Konu: Anket Uygulama İzni

07/11/2013

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlgi : 04.10.2013 tarihli ve 80287700-302.08.01/6172 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen, Enstitünüz Eğitim Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elif DAŞCI' nın İlimiz okullarında anket yapma isteği ile ilgili Valilik Makamının Onayı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Lütfiye DENERİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

E K İ :

1- Valilik Makamının Onayı (1 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7cbd-c58b-395c-a81c-8a93 kodu ile yapılabilir.

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul. No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: <http://aksaray.meb.gov.tr>
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40
Faks: 0 382 213 68 1



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372/44/3222818
Konu: Anket İzni

06/11/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi,
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 04.10.2013 tarihli, 0287700-302.08.01/6172 sayılı Yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif DAŞCI, Doç.Dr.Necati CEMALOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü **"İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldıma (Mobbing) ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki"** isimli tezi ilgili olarak ilimiz merkezindeki ilkokul (Cumhuriyet İlkokulu, Mehmetçik İlkokulu, Selçuk ilkokulu, Atatürk İlkokulu, Emlak Kredi İlkokulu, Mehmet Timur Sarrafoğlu İlkokulu,) ve ortaokullarda (Hacı Cevriye Ünsal Ortaokulu, Kılıçaslan Ortaokulu, Hacı Mustafa Demir Ortaokulu, Yavuz Sultan Selim YBO, Cahit Zarifoğlu Ortaokulu, Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, Güller Ceylan Acar Ortaokulu, Hasandağı Ortaokulu, Milli Egemenlik Ortaokulu) görev yapan öğretmenlere anket uygulamak istemektedir.

İlgi (a) genelgede "Araştırma önerisi ve veri toplama araçları Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; millî ve manevi değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal eden; cinsiyet, din, dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslar arası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren, kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almayacaktır. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklamını veya tanıtımını yapan ifade ve öğeler bulunmayacaktır." denilmektedir.

Bu nedenle; ilgi (b) yazıda anket çalışması yapmak istediği belirtilen, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif DAŞCI'nın, Doç.Dr.Necati CEMALOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü **"İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldıma (Mobbing) ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki"** isimli tezi ilgil anketini yukarıda belirtilen okullarımızda yapma isteği, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.

Lütfiye DENERİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06/11/2013

Kubilay ANT
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: <http://aksaray.meb.gov.tr>
e-posta: aksaraymem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40
Faks: 0 382 213 68 14

Ek 5. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) Kullanım İzni

For use by Elif Da only. Received from Mind Garden, Inc. on November 25, 2013
Permission for Elif Da to reproduce 400 copies
within one year of November 25, 2013

Multifactor Leadership Questionnaire
Instrument (Leader and Rater Form)
and Scoring Guide
(Form 5X-Short)
English and Turkish versions

by Bruce Avolio and Bernard Bass

Published by Mind Garden, Inc.
info@mindgarden.com
www.mindgarden.com

IMPORTANT NOTE TO LICENSEE
If you have purchased a license to reproduce or administer a fixed number of copies of an existing Mind Garden instrument, manual, or workbook, you agree that it is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work – via payment to Mind Garden – for reproduction or administration in any medium. Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc.
The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce the specified number of copies of this document or instrument within one year from the date of purchase. You agree that you or a person in your organization will be assigned to track the number of reproductions or administrations and will be responsible for compensating Mind Garden for any reproductions or administrations in excess of the number purchased.

Copyright © 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

Ek 6. Negatif Davranışlar Ölçeği (NAQ) Kullanım İzni

FW: permission for Negative Acts Questionnaire

↑ ↓ ×

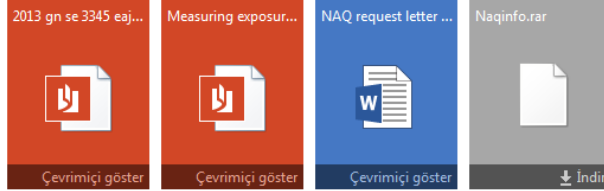


Amund Sørås 29.11.2013 Belgeler
Kime: 'elf2089@hotmail.com'



4 ek (toplam 972,4 KB)

Outlook.com Etkin Görünüm ^



Tümünü zip olarak indir

Dear Elif

On behalf of Professor Staale Einarsen and his team on workplace bullying research, we thank you for your interest in the Negative Acts Questionnaire. I have attached the English version of the NAQ-R, an SPSS database, psychometric properties of the questionnaire and some articles on the measurement of workplace bullying that you may benefit from. Please use the Einarsen, Hoel and Notelaers article (2009) in Work and Stress as your reference to the scale. I have also attached a book chapter on the measurement of bullying where you also find information on the one item measure.

Prof. Einarsen will grant you the permission to use the scale on the condition that you accept our terms for users found in the work file attached to this e-mail. Please fill this in and return. Normally, it is free to use the scale as long as it is non for profit and research only. If not, please be in contact.

One of our term is that you send us your data on the NAQ with some demographical data when the data is collected. These will then be added to our large Global database which now contains more than 50.000 respondents from over 40 countries. Please send them as soon as your data is collected. A SPSS database is attached to this mail in the Naqinfo file.

If you have any questions, we will of course do our best to answer them.

In case of problems with opening the rar-file? Please have look at this

guide: <http://www.tech-pro.net/howto-open-rar-file.html>

Sincerely yours,

Amund Sørås

Ek 7. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kullanım İzni

Re: ölçek izin

↑ ↓ x



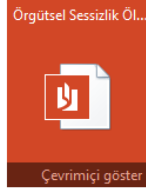
gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr (gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr)
Kime: Elif Daşcı

[Kişilere ekle](#) 29.04.2013 [Belgeler](#)



1 ek (826,7 KB)

Outlook.com [Etkin Görünüm](#)



[Zip olarak indir](#)

Merhaba Elif Hanım,

Geliştirmiş olduğumuz Örgütsel Sessizlik Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Size şöyle bir bilgi daha vereyim. Örgütsel Sessizlik Ölçeği için doğrulayıcı faktör analizleri yaparak makale olarak yayınladık. Dilerseniz bu ölçeği de kullanabilirsiniz. Size yayınlanan makaleyi ekli dosyada gönderiyorum. Makalenin sonunda ölçek ek olarak verilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ



Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	DAŞCI, Elif
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	27/04/1989 - Malatya
Medeni hali	Bekar
Telefon	0 553 307 81 81
E-posta	elf2089@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Denizli Lütfi Ege Anadolu Öğretmen Lisesi	2007
Üniversite	Gazi Üniversitesi/İlköğretim Matematik Eğitimi	2011
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Eğitim Yönetimi ve Denetimi	-

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2012 -	Aksaray Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil	İngilizce (2011-ÜDS-Sonbahar:80)
-------------	----------------------------------

Yayınlar

Makaleler

Makale- Cemaloğlu, N., Recepoğlu, E., Şahin, F., Daşcı, E., & Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 693-716.

Makale- Cemaloğlu, N., Daşcı, E., & Şahin, F. (2013). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenleri: Nitel bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 112-124.

Bildiriler

Bildiri- Cemaloğlu, N., Recepoğlu, E., Şahin, F., & Daşcı, E. (2012, Mayıs). *Mizah davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Bildiri- Cemaloğlu, N., Şahin, F., & Daşcı, E. (2012, Eylül). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizah davranışları ile yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bildiri- Cemaloğlu, N., Daşcı, E., & Şahin, F. (2013, Eylül). *İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenleri: Nitel bir çalışma*. 7. Uluslararası Akademik Konferans, Prag-Çek Cumhuriyeti.