

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK
ALGILARI İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**ELİF DİDEM ÇETİNDERE
13705008**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. AYDIN BALYER**

**İSTANBUL
2019**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK
ALGILARI İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**ELİF DİDEM ÇETİNDERE
13705008**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. AYDIN BALYER**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK
ALGILARI İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ELİF DİDEM ÇETİNDERE
13705008

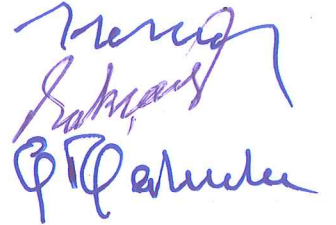
Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 10.06.2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 16.07.2019

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad	
Tez Danışmanı	: DOÇ. DR. AYDIN BALYER
Jüri Üyeleri	: PROF. DR. RECEP CENGİZ AKÇAY DOÇ. DR. ERKAN TABANCAI

İmza



İSTANBUL
TEMMUZ, 2019

ÖZ

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGILARI İLE MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif Didem Çetindere
Temmuz, 2019

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda ilkökul, ortaokul ve lisede görevli öğretmenlerin algıladıkları örgütsel sessizlik ve motivasyonlarının arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, hizmet süresi, branş, çalışılan eğitim kademesi, çalışılan okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı ve motivasyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 155.039 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu 2018-2019 İstanbul ili Beşiktaş, Şişli ve Kağıthane ilçelerinde görev yapan 383 öğretmen oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 383 katılımcıya Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından hazırlanan ‘Örgütsel Sessizlik Ölçeği’ ile Ural (1996) tarafından hazırlanan ‘Mesleki Motivasyon Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile cinsiyet ve eğitim ve eğitim kademesi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı tespit edilmiştir. 36-40 yaş arası öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının daha yüksek; lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek; 21 yıl ve üzeri sürede görev yapan öğretmenlerin sessizlik düzeylerinin daha yüksek; Din Kültürü Öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının diğer branşlara göre daha yüksek; Çok Programlı Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni bakımından değerlendirildiğinde 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin motivasyonlarının daha yüksek; Din Kültürü öğretmenlerinin motivasyonlarının diğer branşlara göre daha yüksek; Anadolu Liseleri’nde çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin motivasyonları ile cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet verilen süre ve eğitim kademesi değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sessizlik algısı ve öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin sessizlik düzeyleri artarken, motivasyon düzeyleri de artmakta; sessizlik düzeyleri azalırken, motivasyon düzeylerinin de azalmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için geri bildirim sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına katılımlarının artırılması, öğretmenler arası iletişimi kuvvetlendirici etkinlikler ve uygulamaların planlanıp hayata geçirilmesi olumlu yönde etki sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Öğretmen, Örgütsel Sessizlik, Sessizlik

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ORGANIZATIONAL SILENCE PERCEPTION AND MOTIVATION

Elif Didem Çetindere
July, 2019

The main purpose of this study is to analyse the relationship between teachers' perceptions of organizational silence and their motivation. For this purpose, it was investigated whether there was a significant relationship between the perceived organizational silence and motivation of the teachers working in primary, secondary and highschool. In addition, changes of the perception of organizational silence and motivation of teachers were investigated in terms of gender, age, education level, duration of service, branch, level of education of the teachers and type of school parameters. Correlational screening model was used in the study. Universe of the study consisted of 155,039 teachers working in the province of Istanbul in the academic year 2018-2019. The sample of the study consisted of 383 teachers working in Istanbul, Beşiktaş, Şişli and Kağıthane districts. Organisational Silence Scale prepared by Kahveci and Demirtaş (2013) and Professional Motivation Scale prepared by Ural (1996) by following up Layered Random Sampling Methodology were used for 383 participants. According to there search results; It was determined that there was no significant difference between the teachers' perceptions of organizational silence and gender, education and education level variables. Teachers between the ages of 36-40 have higher perception of organizational silence; the levels of organizational silence of university graduate teachers are higher than those of have master degree; Teachers who worked 21 years or more had higher levels of silence; Religious culture teachers' perceptions of organizational silence are higher than othe rbranches; Multi-Program Anatolian High School teachers' perception of Organisational Silence are higher than other schooltypes' teachers. 36-40 years old teachers have highe rmotivations; The motivation of religious culture teachers are higher than other branches; The motivations of the teachers working in Anatolian High Schools were found to be higher than the teachers working in other schooltypes. It was determined that there was no significant difference between the motivations of teachers and gender, education level, service duration and education level variables. It was observed that there was a positive and meaningful relationship between teachers' perception of silence and motivation of teachers. According to the results, while teachers' silence levels increased, motivation levels also increased; while the level of silence decreases, motivation levels decrease.

KeyWords: Motivation, Organizational Silence, Silence, Teacher

ÖN SÖZ

Bu araştırma öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırma sürecinde birçok insanın emeği geçmiştir. Yüksek Lisans eğitimim boyunca ders aldığım ve üzerimde emeği olan tüm hocalarıma teşekkür ederim. Bu çalışmanın her aşamasında bana olan katkılarından ve desteklerinden dolayı danışmanım Doç. Dr. Aydın Balyer'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik olarak verdiği desteklerden dolayı Dr. Aysel Çetindere'ye ve bu süreçte beni hem duygusal olarak hem de akademik olarak destekleyen Duygu Meriç, Selma Çoban, Gizem Mutlu ve Nezahat Kaya 'ya teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi tez sürecim boyunca da yanımda olan ve beni destekleyen ailem; anneme, babama ve abime sonsuz teşekkürler. Hayatımın her alanında olduğu gibi bu süreçte de beni hep destekleyen, cesaretlendiren eşim Murat Çetindere'ye teşekkür ederim.

İstanbul; Temmuz, 2019

Elif Didem Çetindere

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Amaç	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Örgütsel Sessizlik	7
2.1.1. Örgütsel Sessizlik Kavramı	7
2.1.2. Örgütsel Sessizlik Boyutları	8
2.1.2.1. Kabul Edilmiş Sessizlik	8
2.1.2.2. Korunmacı Sessizlik.....	9
2.1.2.3. Örgüt Yararına Sessizlik	10
2.1.3. Örgütsel Sessizlik ile İlgili Teoriler	11
2.1.3.1. Fayda Maliyet Analizi.	11
2.1.3.2. Sessizlik Sarmalı Teorisi.	12
2.1.3.3. Kendini Duruma-Ortama Uydurma Teorisi	12
2.1.3.4. Ajzen'in Planlı Davranış Teorisi.....	13
2.1.3.5. Abilene Paradoksu.....	13
2.1.4. Örgütlerde Sessizliğin Meydana Gelmesinde Rol Oynayan Faktörler....	14
2.1.4.1. Örgütlerde Sessizliğin Meydana Gelmesinde Rol Oynayan Örgütsel Etkenler.....	15
2.1.4.2. Örgütlerde Sessizliğin Meydana Gelmesinde Rol Oynayan Bireysel	

Etkenler	17
2.1.5. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları	19
2.1.5.1. Örgütsel Sessizliğin Örgütsel Sonuçları.....	20
2.1.5.2. Örgütsel Sessizliğin Bireysel Sonuçları	21
2.1.6. Öğretmenlerde Örgütsel Sessizlik	21
2.2. Motivasyon.....	22
2.2.1. Motivasyon Kavramı.....	23
2.2.2. Motivasyon Teorileri.....	24
2.2.2.1. Kapsam Teorileri.....	24
2.2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	24
2.2.2.1.2. Clayton Alderfer'in ERG Yaklaşımı	27
2.2.2.1.3. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı.....	28
2.2.2.1.4. McClelland'ın Üç Günü Kuramı.....	29
2.2.2.2. Süreç Teorileri.....	31
2.2.2.2.1. Vroom'un Ümit (Bekleyiş) Kuramı.....	31
2.2.2.2.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Kuramı	32
2.2.2.2.3. Adams'ın Ödül, Adalet veya Eşitlik Kuramı	33
2.2.2.2.4. Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı	34
2.2.2.2.5. Edwin Locke'un Amaç Kuramı	36
2.2.3. Öğretmen Motivasyonu.....	36
2.2.4. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	37
2.3. İlgili Çalışmalar.....	38
2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40
3.YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Deseni.....	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	44
3.3.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği	44
3.3.3. Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliliği	45
3.3.4. Mesleki Motivasyon Ölçeği.....	46
3.3.4. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerliliği	46
3.3.5. Uygulama ve Verilerin Toplanması	47
3.4. Verilerin Analizi.....	47

4. BULGULAR VE YORUM	48
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	45
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	45
4.1.2. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları	49
4.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları	49
4.1.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Dağılımları.....	50
4.1.5. Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı	51
4.1.6. Öğretmenlerin Çalışılan Eğitim Kademesine Göre Dağılımı	52
4.1.7. Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türüne Göre Dağılımı.....	52
4.2. Örgütsel Sessizliğe İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Bulgular	53
4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Genel Algısı	53
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	54
4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Bulgular	55
4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular	56
4.2.5. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Bulgular	56
4.2.6. Branş Değişkenine Göre Bulgular	58
4.2.7. Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Bulgular	59
4.2.8. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular	60
4.3. Öğretmen Motivasyon Algılarına İlişkin Bulgular	61
4.3.1. Öğretmenlerin Motivasyona İlişkin Genel Algıları.....	61
4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular	62
4.3.3. Yaş Değişkenine Göre Bulgular	62
4.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular	63
4.3.5. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Bulgular	64
4.3.6. Branş Değişkenine Göre Bulgular	65
4.3.7. Eğitim Kad. Değişkenine Göre Bulgular Örgütsel Sessizlik Boyutları ...	66
4.3.8. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular	68
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	69
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. Sonuçlar	71
5.2. Öneriler	72
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.	72
5.2.2. Diğer Araştırmacılar İçin Öneriler	73
KAYNAKÇA	74

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutları.....	45
Tablo 3.2: Mesleki Motivasyon Ölçeği Faktör Yük Değerleri.....	46
Tablo 4.1 : Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	48
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları.....	49
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları.....	49
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Dağılımları.....	50
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı.....	51
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Çalışılan Eğitim Kademesine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türüne Göre Dağılımı.....	52
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Genel Algısı.....	53
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Algısı.....	53
Tablo 4.10: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.11: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.12: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.13: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.14: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.15: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.16: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.17: Öğretmenlerin Motivasyona İlişkin Genel Algıları.....	61
Tablo 4.18: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.19: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA	

Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.20: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.21: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.22: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.23: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptığı Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.24: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.25: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ve Motivasyon Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Örgütsel Sessizliğin Artmasında Etkili Olan Örgütsel Özellikler	17
Şekil 2.2: Çalışanların Sessiz Kalmayı Tercih Etmelerine Yönelik Modelleme	19
Şekil 2.3: Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi	25



KISALTMALAR

ERG	: Existence Relatedness Growth
MMÖ	: Mesleki Motivasyon Ölçeği
ÖSÖ	: Örgütsel Sessizlik Ölçeği



1.GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları açıklanmaktadır ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmektedir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim, değişen dünyaya ayak uydurabilmenin en etkili yoludur. Bu kapsamda okullar ise toplumdaki en önemli yapılar arasında yer almaktadır. Değişen dünyaya ayak uydurabilen bir eğitim için okulların da yenilenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Küreselleşme, bilgi çağı, gelişen teknoloji ve bu gelişimlerle birlikte gelen dünya çapında rekabet örgütleri daha dinamik, çalışanlarını da daha fazla insiyatif alan, iletişimleri kuvvetli ve bilgi paylaşan olmaya itmektedir. Örgütler çalışanların yenilikçi fikirlerinden faydalanabildikleri zaman gelişim fırsatını da yakalamış olurlar. Değişen dünyayla birlikte bu rekabetçi ortamda örgütlerin gelişimlerini sürdürebilmeleri ve değişimlere ayak uydurabilmeleri çalışanların kurumun değişimiyle ilgili fikirlerini, isteklerini rahatça ifade edebildikleri bir ortam sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir. Çalışan kendini özgür hissettiği, kendini rahatça ifade edebildiği ve kurumun bir parçası olarak hissettiğinde işinden de tatmin olabilir ve iş doyumluluğu yaşayabilir. Örgüt çalışanları iş doyumsuzluğu yaşadıkları takdirde ise çeşitli şekillerde tepki gösterebilirler. Sessizlik de çalışanların gösterdikleri tepkilerden olabilir. Tepki olarak gösterilen bu sessizlik de örgütün yenilikçi yaklaşımlardan mahrum olmasına sebep olmaktadır (Hirschman, 1970). Brinsfield (2009)'e göre ise çalışanlar örgütle ilgili bir şeyleri değiştiremeyeceklerine inandıklarında, amaçlarında belirsizlikler yaşadıklarında sessizliğe bürünürler. Örgüt çalışanlarının çoğunluğu örgütle ilgili konularda susmayı tercih ettiğinde ise bu toplu bir harekete dönüşür ve bu sessizlik de örgütsel sessizlik olarak tanımlanmaktadır (Liu, Wu ve Ma, 2009). Çalışanların tepki olarak gösterdikleri sessizlik davranışı ve sonucunda meydana gelen örgütsel sessizlik örgütlerin değişmesi ve gelişmesi için büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Bu sebeple örgütler artık grup çalışmaları, kendi kendini yöneten gruplar ve örgütün iç demokrasisini artırma gibi prosedür ve uygulamalara örgütsel sessizliğe engel olmak, yenilikleri ve gelişimleri takip edebilmek için çok daha fazla önem vermektedir.

1970’lerde olumlu bir çalışan tutumu olarak algılanan örgütsel sessizlik 1990’ların başında modern ve güncel yaklaşımlar ile birlikte çalışanların gelişimlere ve değişimlere uyum sağlamalarına önem verilmeye başlanmış ve bu da örgütsel sessizlik kavramının olumsuz olarak algılanmasına neden olmuştur. Hirschman (1970) sessizliği sadakat ile eş anlamlı pasif ama yapıcı bir davranış olarak tanımlamaktadır. Çalışanların kötü muameleye maruz kalsalar bile şikayet etmemeleri ve çalışmaya devam etmeleri bu duruma rıza göstermeleri olarak algılanır ve bu sessizlik davranışı çalışanların sadakatı olarak görülmektedir. İlerleyen yıllarda ise sessizliğe bakış açısı değişse bile yönetim bilimcileri sessizliği sadakat ile eş anlamlı görmeye devam ettiler. Sonuç olarak sessizlik memnuniyetsiz ve haksız muamele görmüş çalışanların tepkisi olarak tanımlanmaktadır.

Ses fikirlerin, bilgilerin ve kaygıların ifadesi olarak tanımlanırken sessizlik de istek, bilgi ve kaygıların ifade edilmesinin engellenmesidir (Brinsfiel, 2009). Withey ve Cooper’ a (1989) göre ise ses bireylerin işteki durumu iyileştirme yönünde yaptıkları herhangi bir aktivitedir. Ses çalışanların işle ilgili değişik durumlara gösterdiği tepkidir. Sessizliğin aksine ses yapıcı bir davranış olarak tanımlanmaktadır çünkü ses sadece eleştirmeyi amaçlamaz aynı zamanda örgütün gelişimini de katkıda bulunmaktadır.

Sessizlik ve beraberinde getirdiği sorunlardan bahsetmeme kararı örgüt için oldukça kritiktir çünkü sessizlik sadece etik olmayan ya da yasa dışı uygulamaların rapor edilmesini engellenmesine neden olmaz aynı zamanda etkili örgütsel öğrenme potansiyelini engeller. Bu da örgütsel değişim ve gelişime engel teşkil eder, örgütte yenilikçilik ve yaratıcılık büyük ölçüde engellenmiş olur (Morrison ve Miliken, 2000). Örgütsel sessizliğin olumsuz olarak algılanmasına rağmen çalışanların bazı nedenlerden dolayı sessiz kalmaya devam ettikleri görülmektedir. Çalışanların sessiz kalmayı tercih etmeleri genellikle kurum içerisindeki ilişkilerden ve ortamdan kaynaklanmaktadır. Örgütsel sessizliğin örgütte birçok değişkeni etkilediği ve birçok değişkenden de etkilendiği öngörülmektedir. Morrison ve Miliken (2003) araştırmalarında çalışanların işleriyle ilgili endişelerini inceleyerek karar vermedeki zorluklarını analiz etti. Morrison ve Miliken (2003)’in çalışmasında çalışanların sessiz kalmayla ilgili nasıl kararlar verdikleri, hangi konularda sessiz kalmayı tercih ettikleri ve konuşmaya nasıl teşvik edilebilecekleri gibi sorulara yanıt arandı. Çalışma sonuçlarına göre ise konuşma ya da sessiz kalma tercihlerinin çalışanların arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilediği görülmektedir. Ayrıca sonuçlara göre çeşitli örgütsel ve kişisel faktörler çalışanları sessizliğe teşvik etmektedir. Çalışan örgütte kendini ifade edemiyorsa, kendini baskı altında hissediyor ya da fikirlerinin önemsenmediğini düşünüyorsa tepki olarak sessizlik davranışı

gösterebilir. Ayrıca çalışma arkadaşları tarafından dışlanma, bir gruba dahil olamama korkusu da örgütsel sessizliğin nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Fikirlerinden dolayı eleştirilebileceğini ve dışlanabileceğini düşünen örgüt çalışanı da sessizlik davranışı gösterebilir. Tüm örgütlerde olduğu gibi okulda da öğretmenler bu tür dışlanma kaygısı ve çevre değişkenlerine tepki olarak sessizlik davranışı gösterebilir. Çalışanların sessizliği ise örgüt için birçok olumsuz sonuç meydana getirebilmektedir. Sessizlik örgütte yeniliği engellemekte ve iyi planlanamamış projelerin sürdürülememesine neden olmaktadır. Bu durum da kusurlu sonuçlara ve düşük morale neden olmaktadır (Pentilla, 2003). Düşük moral de akla çalışanlarda motivasyon eksikliğini getirmektedir.

Motivasyon, insanların belirlenmiş olan hedeflere kendi istek ve arzularıyla harekete geçme sürecidir. Örgütsel açıdan motivasyon, hem örgütün hem de çalışanların beklentilerine cevap veren bir iş ortamı oluşturulup, çalışanın istenilen davranış için isteklendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Berkman, Can ve Yüksel, 2007). Çalışanların verimli ve istekli bir şekilde çalışmaları örgütün işleyişi ve gelişimi açısından önemlidir. Bu sebeple çalışanların motivasyonları örgütün verimli bir şekilde işleyebilmesi için oldukça kritiktir. İş motivasyonu yüksek olmayan çalışanların performansları da aynı oranda etkilenebilir ve bu durum da sonuç olarak örgüt için olumsuz sonuçlar meydana getirebilmektedir. Okullarda da öğretmenlerin iyi bir eğitim verebilmeleri, değişimlere ayak uydurabilmeleri için motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Motivasyonu yüksek olmayan öğretmen mesleğini istekle yapamayabilir, bu da hem iş performansını kötü etkiler hem de değişiklikleri takip etme ve uyum gösterme sürecini yavaşlatır ya da engeller. Bu durum öğretmenin iyi bir eğitim verememesine neden olacak hem çocukları olumsuz yönde etkileyecek hem de eğitim kalitesinde gerilemeye neden olacaktır.

Öğretmenlik mesleği insan davranışlarının mimarı, insan mühendisi, kişiliği biçimlendiren bir sanatkar olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenler bireylerin kişiliklerini ve dolayısıyla da toplumu doğrudan etkiler ve şekillendirirler. Bu sebeple eğitimde yapılan hatalar sadece bireyi değil aynı zamanda topluma da olumsuz yönde etkiler. Kaliteli, doğru bir eğitim ise hem bireyi hem de gelecekte toplumu iyi yönde etkileyecektir. Bu sebeple öğretmenlerin çağın ötesinde bir eğitim anlayışına sahip olması ve mesleğinin gerekliliklerini yerine getirebilmek için yüksek motivasyona sahip olması gerekir. Ancak yüksek motivasyona sahip olan bir öğretmen bu önemli görevi en iyi şekilde getirebilir. Öğretmenler ülkenin geleceği için en önemli meslek grubu olarak gösterilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleklerinden tatmin olmaları gerekmektedir.

Öğretmen motivasyonunu artıran etkenler birçok araştırma ile çalışılmıştır. Öğretmenlerin birçok iş grubunda olduğu gibi içsel motivasyonlarının yüksek olmasının onları olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ödeme teşviki gibi maddi teşviklerin öğretmen motivasyonunu artırmada başarısız olduğu tespit edilmiştir. Sylvia ve Hutchinson'un (1985) 167 öğretmen ile yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin motivasyonunun yeni fikirleri deneme özgürlüğü, uygun sorumluluk seviyelerinin kazanılması gibi içsel tatminiyete bağlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş motivasyonları, saygınlık, sosyal ilişkiler ve kendini gerçekleştirme gibi üst düzey ihtiyaçları karşılandığında artacaktır.

Okul ortamı içerisinde öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması ise okul ortamının öğretmenlerin beklentilerine uygun olması ile mümkün olabilir. Uygun bir okul ortamı da öğretmenlere kendilerini özgürce ifade edebilecekleri, fikirlerini diğer öğretmen ve yöneticilerle paylaşabilecekleri, kendilerini güvende hissedebilecekleri sosyal bir çevreyi düşündürür. Fakat öğretmenler çeşitli nedenlerden dolayı okulda kendilerini, düşüncelerini rahatça ifade edemezlerse sessizlik davranışı gösterebilirler. Öğretmenleri kendilerini rahatça ifade etmekten alıkoyan ve sessizliğe iten nedenler arasında işini kaybetme kaygısı, dışlanma kaygısı ya da fikirlerine değer verilmediğini düşünme ve bu sebeple düşüncelerini paylaşmaktan vazgeçme olabilir. Ayrıca öğretmenler kendilerini yöneticilerine ve diğer öğretmenlere karşı güvende hissetmezlerse, onları kendileri için bir tehdit olarak görürlerse de sessizlik davranışı gösterebilirler. Uygun sosyal çevrenin oluşturulmaması durumunda kendilerini izole eden öğretmenlerin üretken olmaları zorlaşır ve bu durum da öğretmenlerin iş motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Okul içerisinde öğretmenler çeşitli nedenlerden dolayı düşünce ve isteklerini dile getiremediklerinde, istedikleri plan ve yenilikleri uygulama fırsatı verilmediğinde iş başarıları, iş doyumlulukları ve işe bağlılıkları azalır ve bunun sonucunda mesleki motivasyonları da olumsuz yönde etkilenmektedir. Yeniliklere, gelişimlere uyum sağlamaları zorlaşır. Öğretmenlerin iş motivasyonlarının olumsuz şekilde etkilenmesi de sonuç olarak öğretmenlerde isteksiz ve verimsiz bir çalışma olarak ortaya çıkar. İş motivasyonu düşüp verimsiz ve isteksiz çalışan öğretmenlerin öğrencileri olumsuz şekilde etkilenecek ve sonuç olarak eğitim seviyesinde düşme meydana gelecektir. Bu durum önemli bir problem olarak değerlendirildiği için bu araştırma örgütsel sessizlikten kaynaklanan iletişim probleminin öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyeceği, bu problemler giderildiğinde ise öğretmenlerin motivasyonlarının artacağı fikri üzerine kuruludur. Örgütsel sessizlik algısının yüksek olması öğretmenlerde istenmeyen bir durum, motivasyonun yüksek olması ise etkili

bir çalışma için istenen bir durumdur. Araştırmada bu iki kavramın öğretmenler üzerindeki etkisi incelenmektedir.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, branş, çalışılan eğitim kademesi ve çalışılan okul türü değişkenleri açısından incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel sessizlik algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, kıdemlerine, branşlarına, çalıştıkları eğitim kademesine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin genel olarak motivasyon algıları nasıldır?
4. Öğretmenlerin motivasyon algıları onların cinsiyet, yaş, kıdem, branş, çalıştıkları eğitim kademesi ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın iki değişkenin birbiriyle arasındaki ilişkiyi inceleyerek okullardaki çalışma ortamına farkındalık oluşturacağı ve örgütsel yapının gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve motivasyonları incelenerek öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için okul ortamında yapılacak değişikliklere dair olumlu katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Örgütsel sessizlik için literatüre bakıldığında genellikle hedef kitlenin özel sektör çalışanları olduğu söylenebilir. Özel sektörün yeniliklere ayak uydurma ve gelişimini devam ettirme çabası çalışanların fikirlerini rahatça paylaşabilecekleri daha özgür ortamlar oluşturmalarına katkı sağlamıştır. Kamu kuruluşlarının ise yapılarının değişime daha dirençli olması bu ortamın oluşma sürecini ağırlaştırmaktadır. Araştırmada hedef kitle olarak kamuda çalışan öğretmenlerin seçilmiş olması bu araştırmanın bu alanda literatüre katkı sağlayacağı

öngörülmektedir. Bu bulguların mikro düzeyde eğitim sektöründeki idarecilerin çalışanlarına olan tutumunu iyileştirebileceği beklenebilir. Makro düzeyde de eğitim politikalarının yeniden yapılandırılabilmesi beklenebilir.

Literatürde öğretmenlerde örgütsel sessizlik algısı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen kısıtlı çalışma olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerde örgütsel sessizlik algısı ve motivasyon arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalara da öncü olacağı düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekte yer alan maddelere içtenlikle yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılına ait bulgularla sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul ilinde Beşiktaş, Şişli, Kağıthane ilçeleri ile sınırlıdır.
3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı ve motivasyonları kullanılan ölçeklerde yer alan maddelere ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgüt: Örgüt belirli hedefler doğrultusunda bireylerin çabalarının birleştirildiği yapılar olarak tanımlanmaktadır (Koçel,1998). Bu kapsamda araştırmada ele alınan örgütler okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerdir.

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini yerine getirmekle yükümlü olan özel bir ihtisas mesleğine sahip kişilerdir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) Bu araştırma okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenleri kapsamaktadır.

Örgütsel Sessizlik: Çalışanların örgütsel problemler hakkında düşünce ve endişeleri saklama durumlarıdır (Morrison ve Milliken, 2000). Bu araştırmada örgütsel sessizlik okul ortamında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar karşısında düşünce ve endişelerini saklama durumları olarak ele alınmıştır.

Motivasyon: İstek ve hevesle bir işi yaparken o işle ilgili olarak hissedilen veya yaşanan duygulardır (Bentley,2000).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgütsel sessizlik, motivasyon ve öğretmenlerde örgütsel sessizlik ve motivasyona ilişkin kavramsal çerçeve incelenecektir.

2.1.Örgütsel Sessizlik

Araştırmanın bu kısmında öncelikle örgütsel sessizlik kavramı tanımlanmıştır. Daha sonra ise sessizliğin boyutları, sessizlik ile ilgili teoriler, sessizliğin görülme biçimleri ve nedenleri ve son olarak ise örgütsel sessizliğin sonuçları hakkında bilgi verilmektedir.

2.1.1. Örgütsel Sessizlik Kavramı

Sessizlik kavramı 1950'lerden beri araştırmacılar tarafından araştırılan ve üzerine fikirler yürütülen bir kavramdır. Sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve felsefe gibi birçok farklı disiplinde açıklanmaktadır. Sessizlik Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2005) ise Ortalıkta gürültü olmama durumu, sükût olarak tanımlanmıştır. Örgütsel boyutta sessizlik ise Henriksen ve Dayton (2006)'a göre örgüt ciddi problemlerle karşılaştığında kolektif düzeyde çok az konuşma veya çok eylemde bulunulmasıdır.

Literatürde örgütsel sessizlik için birçok farklı tanım yer almaktadır. Bowen ve Blackmoon (2003)'a göre örgütsel sessizlik örgüt çalışanlarının tartışmalarda yer almayarak, örgütlerine bir katkıları olmaması ile meydana gelen durumdur. Henriksen ve Dayton'a (2006) göre ise örgüt çalışanları tarafından örgütün karşı karşıya kaldığı önemli problemlere karşı gösterilen küçük tepkilerdir. Pinder ve Harlos (2001)'a göre örgüt içerisindeki sessizlik de bir iletişim yoludur ve onaylama, karşı çıkma gibi birçok duyguyu ifade etmektedir.

Örgüt çalışanları genellikle işi ve çalıştıkları örgütlerini geliştirmek ve iyileştirmek için yapıcı fikir, bilgi ve görüşlere sahiptir. Fakat çalışanlar örgütlerde çalışanların daha fazla sorumluluk almasının önem kazandığı ve iletişim kanallarının artırılması gerektiği ortamlarda çalışanların üst yönetimle arasındaki güven sorunları örgütte bir takım iletişim problemlerine neden olmakta ve çalışanlar ve yönetim arasında kopukluğa neden olmaktadır (Vakola ve Bourantas, 2015).

Örgütsel sessizlik veya gözlemlenen yanlışlıkları rapor etmeme durumu da, çalışanların konuşma ve iş yerinde gözlemlenen sorunları bildirmekten kaçındığı bir durumu ifade eder (Knoll ve Dick, 2013). Her ne kadar sessizlik 1970'lerin başında başlayan 1970'lerde olumlu bir çalışan tutumu olarak algılansa da, modern yaklaşımlar, çalışanların organizasyonlardaki tutumlarına, gelişmelere ve değişikliklere uyum sağlamalarına önem vermeye başlamış, bu nedenle örgütsel sessizlik kavramı olumsuz algılanmaya başlamıştır. Pinder ve Harlos (2001)'a göre örgütsel sessizliğin arkasında tehdit, korku, savunma gibi etkenler yer almaktadır ve bu negatif nedenlerden dolayı sessizliği tercih eden örgüt çalışanından iyi bir çalışma performansı ve örgüte bir katkı sağlaması beklenemez.

2.1.2. Örgütsel Sessizlik Boyutları

Bir örgütte, çalışanların duygu ve düşüncelerini söylemeye çekindikleri durumlar farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Örgütsel sessizliğin ortaya çıktığı bu durumlarda çalışanlar; kabullenilmiş, korunmacı ve diğerlerini korumaya yönelik sessizlik olmak üzere üç farklı davranış türü sergilemektedir. Çalışanların bu davranış türlerini sergilerken motive oldukları kaynak ise farklılık göstermektedir. Kabullenici davranış türünde motivasyon razı olma iken, korunmacı davranış türünde temel motivasyon kendini koruma, başka bir deyişle korkudur. Diğerlerini korumaya yönelik sessizlikte ise çalışanların temel motivasyonu ise işbirliğinin sürmesini sağlamaktır (Dyne, Ang ve Botero, 2013).

2.1.2.1. Kabul Edilmiş Sessizlik

Örgüt çalışanları kendi fikirlerini ortaya koyduklarında herhangi bir etki yaratmadığına kendilerini inandırdıkları durumda sessiz kalmayı tercih ederler. Böylece çalışanlar örgütte konuşmalarının bir anlam ifade etmediğini düşünüp kabul edilmiş sessizlik boyutunu gösterirler. Kabul edilmiş sessizlik göstermenin geri planında etkisiz bir davranış stili benimsenmektedir. Çalışanlar, burada mevcut durumu kabullendiklerinden dolayı görüş bildirmek istememektedirler (Karadal, 2011). Bu pasif davranış da önemli öneri ve fikirlerin paylaşılmasını engellemektedir (Knoll ve Dick, 2013). Çalışanlar, gözlemlenen yanlışlıklar hakkında konuşmayı reddederler çünkü fikirlerinin yöneticileri veya müdürleri için değerli ya da önemli olmadığını düşünürler (Morrison ve Milliken, 2000).

Kabul edilmiş sessizlik çalışanlarda öğrenilmiş çaresizlikle bağdaştırılabilir. Kabul edilmiş sessizlik davranış gösteren çalışanlar, sessizliklerinin daha az farkındadırlar ve değişime daha az hazır ve daha isteksizdirler. Örgütsel koşulları olduğu gibi kabul etme eğilimindedirler.

İyileşme umutlarını bıraktıkları için iyileşme umudu ya da ihtimali sağlayacak dış olaylara daha fazla kayıtsız kalırlar (Pinder ve Harlos, 2001). Bu sebeple çalışanlar sadece işlerine odaklanırlar.

Bunların yanı sıra şunu da eklemek gerekir; kabul edilmiş sessizlik bireyin farkındalığının dışında yer aldığından ve oldukça derinlere işlemiş olduğundan, değiştirilmesi oldukça zor bir davranıştır (Dyne, Ang ve Botero, 2003).

Bormann ve Rowold (2016) tarafından etik liderliği ve sessizlik türlerini incelemek için yapılan araştırma, örgütsel değişikliklerle karşı karşıya olan farklı kurum ve mesleklerden 263 çalışanı kapsamaktadır. Araştırma sonuçları, etik liderliğin duygusal bağlılık değişkenlerini olumlu yönde etkileyerek, kabul edilmiş sessizliği azalttığını göstermektedir.

2.1.2.2.Korunmacı Sessizlik

Sessizlik biçimlerinden korunmacı sessizlik, Pinder ve Harlos (2001) tarafından bir araştırma çalışmasıyla tanıtılmıştır ve önemli ve ilgili bilginin aktif saklanması, muhafaza edilmesi anlamına gönderme yapar.

Yine çalışanların kendilerini zor duruma sokabilecek zamanlarda kendilerini korumaya yönelik olarak, bilinçli olarak yaptıkları davranış ve tutumlara denir. Birey, alternatiflerin farkındadır ancak sessiz kalarak kendini korumak istemekte ve sessizliği, mevcut koşullar altında tercih edilebilecek en uygun strateji olarak görmektedir. Korunmacı sessizlik kabul edilmiş sessizlik türüne göre daha etken bir davranış türüdür. Araştırmacılar, bu aktif sessizlik davranışını, bireylerin konuşmalarının potansiyel sonuçlarından korkmalarını neden olarak tespit etmişlerdir.

Korunmacı sessizlik kabul edilmiş sessizlik kadar pasif olmayan bir davranıştır. Birey örgütteki olaylara karşı ilgilidir fakat buna rağmen sessiz kalmayı tercih eder. Bu sessizlik formunda bireyin fikir ve görüşlerini paylaşmama nedeni korkuya bağlı olarak kendini koruma isteğidir. Çalışan, sessizliği bir strateji olarak görür. Diğer alternatifleri arasından kendisi için güvenli bulunduğu için bilinçli olarak bu davranış türünü seçer. Bunun sebebi ise çalışanın yöneticisinden olumsuz dönüt almasından veya örgüt içerisinde dışlanmaktan korkması gibi nedenlerdir (Dyne, Ang ve Botero, 2013). Ayrıca terfi haklarını kaybetme, işini kaybetme gibi kaygılar da çalışanları korunmacı sessizlik davranışını göstermeye neden olan sebepler arasındadır (Kish-Gephart, Detert, Treviño ve Edmondson, 2009). Bireylerin

örgütteki diğer kişilerle aynı fikirde görünmek için sessiz kalmayı tercih etmesi olarak tanımlanan Abilene Paradoksu da korunmacı sessizliğin nedenleri arasındadır (Harvey 1988). Örgütsel hiyerarşilerle meydana gelen güç simetrikli çalışma ortamları da bireylerde kaçınma eğilimleri yaratır (Kiewitz, Restubog, Shoss, Garcia ve Tang, 2016). Bir kişinin kurumda sahip olduğu gücün derecesi, ödüllerin veya cezaların dağıtılmasını önemli ölçüde etkiler, güç ne kadar yüksek olursa, bu eylemleri uygulamak için o kadar fazla özgürlük verir. Ödül veya ceza almak için daha güçlü taraflara bağımlı olan çalışanlar, potansiyel tehdit sinyallerini izlerler ve kaçınma düşünce, duygu ve davranışlarından kaçınmaya çok yatkındırlar (Kiewitz, Restubog, Shoss, Garcia ve Tang, 2016).

Miliken ve Morrison (2000)'a göre işteki problemlerden bahsetmekten korkan çalışanlar, işyeri deneyimine dayanarak görüşlerini genelleştirebilirler ve genel olarak sosyal kurumun onların görüşlerine ve girdilerine değer vermediğini inanırlar. Bu tür bir genelleştirilmiş algının, yalnızca çalışanların işte nasıl davrandığı değil iş dışı yaşam ortamlarında da önemli sonuçları olabilir. Beklenti teorisine göre çalışanlar tehlike ve tehdit hissettiklerinde daha fazla kaçınma isteği duyarlar. Çalışanlar, örgüt içinde algılanan sorunları paylaşmaktan kaçınırlar; çünkü cezadan korkarlar ve cezadan korkmaları korunmacı sessizlik göstermelerine yol açar (Morrison ve Milliken, 2000). Ancak, çalışanlar olumsuz sonuçlardan kaynaklanan korkularından dolayı sessiz kalmalarına rağmen, bu sessizlik davranışını gösteren çalışanlar yine de işlerine ve çalıştıkları şirkete ilgili görünürler (Knoll ve Dick, 2013).

2.1.2.3.Örgüt Yararına Sessizlik

Bireyin örgütün ya da örgütte çalışan bireylerin çıkarları için düşüncelerini paylaşmaması ve sessizlik davranışı göstermesi örgüt yararına sessizlik olarak tanımlanmaktadır. Bu tür sessizlik davranışında birey önemli bilgileri etkin bir şekilde durdurmakta ve örgüt çalışanlarına ya da örgüte bir iyilik yapmak amacıyla etik olmayan davranışlarda bulunmaktadır.

Birey sessiz kalmaması durumunda kendisinin karşı karşıya kalacağı olumsuz durumdan dolayı değil, iş arkadaşları ya da örgütün karşılaşabilecek olduğu olumsuz sonuçlara karşı bir tedbir olarak sessiz kalmayı tercih etmektedir (Dyne, Ang ve Botero, 2003). Örneğin, bireyin bir iş arkadaşını ve örgüt imajını korumak için yapılan bir suiistimali bildirmemesi veya belirli bilgileri müşterilere ifşa etmemesi veya bir ürünlerdeki kusur hakkında bilgi vermemesi gibi bir sosyal sessizlik davranışı görülebilir (Knoll ve Dick, 2013). Bu sebeple örgüt yararına

sessizliğin korunmacı sessizlik gibi bilinçli bir davranış türü olduğu söylenebilir. Bu davranış örgütsel vatandaşlıkla ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda bireyin bu davranışın sonucu olarak bir karşılık beklemesi durumu politik bir taktik olarak nitelendirilebilir (Altinkurt, 2014).

Toplumsal sessizlik kolektif toplum yapısına sahip toplumlarda mevcuttur. Kolektif kültür değerlerine sahip bireyler, başkalarının itibarını ve imajını korumaya çalışırlar, çünkü örgütsel problemler hakkında bilgi vermek, problem çözmekten sorumlu bireylere zarar verebilir.

Örneğin kolektivist kültüre sahip olan Japonya’da sessizlik bir iletişim eksikliği değil, aksine iletişimin önemli bir parçası olarak algılanmaktadır (Kawabata ve Gastaldo, 2015). Örnekte de olduğu gibi bireyci kültür değerlerine sahip olan ve bireylerin kendi itibar ve imajlarını korunmasına yönelik tavır aldığı batı kültürlerinin aksine, kolektivist bir kültürde sessizlik ve iletişim stratejileri ve biçimleri grubun birliğini muhafaza eder.

Ayrıca örgütteki diğer bireyleri koruma amaçlı gösterilen sessizlik davranışı karşı taraftan da bir yarar beklenildiği için, yapıldığı takdirde daha önce de değinildiği gibi, politik bir taktik olarak görülmektedir. Örgütsel ölçekte bakıldığında bu davranış türü, olumsuz sonuçların üstesinden gelinmesi, bunun yanında olumlu iç iletişimin geliştirilmesi ve örgüt yapısının ve ilişkilerinin güçlenmesi durumunda ortadan kaldırılabilir bir davranıştır.

2.1.3.Örgütsel Sessizlik ile İlgili Teoriler

Örgütsel sessizlik ile ilgili literatür incelendiğinde birçok teoriye rastlanmaktadır. Bunlar; Fayda- maliyet analizi, sessizlik sarmalı teorisi, kendini duruma- ortama uydurma teorisi, Ajzen’in Planlı Davranış Teorisi, Abilene Paradoksu şeklinde sıralanmaktadır. Bu bölümde bu teoriler incelenecektir.

2.1.3.1.Fayda- Maliyet Analizi

Fayda – maliyet analizi teorisi temel olarak kişilerin sessizlik davranışını gösterip göstermemeye karar verdikleri zamanlarda yaptıkları, fayda ve zarar hesabı olarak açıklanabilir. Çalışanlar, konuşarak elde edecekleri faydayı ve buna karşın konuşmanın ne gibi zararlar ve bedeller gösterebileceğini değerlendirerek fayda – maliyet analizi yapmaktadırlar. İşgörenlerin doğrudan etkilendiği zararlardan en görünür olanları zaman kaybı ve enerji olup, dolaylı olarak etkilendikleri durumlar ise, azalma gösteren imaj, itibarın kaybolmaya başlaması, giderek büyüyen karşıt ilişkilerin yaratacağı çatışmalar ve risklerdir.

Bunun dışında, terfi edememe ve işten çıkarılma da diğer önemli bedeller olarak bahsedilebilir (Bildik, 2009).

İşgörenlerin örgütlerde ve içsel olarak sergilediği fayda – maliyet analizi, çoğu zaman dışarıdan anlaşılamayacak bir şeydir ve beraberinde de sessizliği getirir (Kahveci, 2010). İş görenler, örgüt bünyesinde bulunan gruplarla olan ilişkilerinde meydana gelebilecek olaylara ve durumlara karşın nasıl tepki alacaklarını hesaplarlar. Eğer bu içsel hesaplama sonucu tepkilerinin çıkarları ile karşıt konumda yer alacağı sonucuna varırlarsa sessizlik davranışı sergilemeyi tercih ederler (Kahveci ve Demirtaş, 2013).

2.1.3.2.Sessizlik Sarmalı Teorisi

İşgörenlerin sessizlik davranışının incelendiği ve sorgulandığı bir diğer teori, Alman siyaset bilimci Elisabeth Noelle-Neumann tarafından geliştirilen bir kitle iletişim teorisi olan suskunluk sarmalı teorisidir. Teoride temel olarak sorgulanan şey; düşüncelere uygun bir şekilde sessizlik davranışının nasıl meydana geldiği ve nasıl süreklilik kazandığı üzerinedir (Tiktaş, 2012). Teorinin temel olarak ileri sürdüğü tez; bir kişinin veya grubun savunduğu fikirlerin ve düşüncelerin, mensubu olduğu toplumun kabul ettiği görüş ve düşüncelere uygun olmadığı durumlarda bu kişinin toplumun dışına itilmesi ve toplumdan dışlanması korkusuyla kendini kısıtlaması ve fikrini söylemekten çekindiği ve buna ek olarak da; bahsedilen kişi veya grup, kendi fikrinin toplum genelinde yaygınlaşmaya başladığını gözlemlediğinde ise fikrini açık bir şekilde söylediği şeklindedir.

Noelle-Neumann sessizlik sarmalındaki baskının kaynağı olarak gruptan dışlanma, izole edilme gibi endişeleri göstermiş ve işgörenlerin örgütlerinde düşüncelerini bu baskının etkisinde kalarak baskıladıklarını ve sessizlik davranışı gösterip göstermediklerini söylemiştir. Yani işgörenler, örgütte bulunan diğer kişi ve gruplardan destek alamadıkları durumda sessiz kalacaklardır. Bu eğilim, sosyal izolasyon ve baskıdan kaçınmaya çalışan işgörenlerin, örgütteki baskın ve yaygın olan düşünce ve fikirler etrafında yoğunlaşmalarına ve konuşmaları esnasında tedbiri elden bırakmamalarına neden olacaktır (Bowen ve Blackmon, 2003).

2.1.3.3.Kendini Duruma-Ortama Uydurma Teorisi

Kendini duruma uyarılama teorisi de örgütsel sessizlik davranışının ortaya çıkmasına sebep olan faktörleri açıklamak için tartışılmış bir diğer teoridir. Teorinin içeriğini temel olarak, karşılıklı girilen ilişkiler sırasında kişinin kendisini izleyerek, benlik imajını yaratması veya duruma göre kontrolünü sağlayıp düzenlemeye çalışması oluşturur. İş görenler girdiği

ilişkilerde aldıkları tepkiler, geri bildirimler ve göre bir etki yaratmak amacıyla imajlarını ve kendilerinin sunumlarını düzenlemektedirler. Bireyler örgüt ortamında içinde bulundukları koşulları göz önüne alarak kendilerini kontrollü bir şekilde ifade etmektedirler. Kendini ortama uyarlama düzeyi yüksek olmayan bireyler ise kendi içindeki yargı, düşünce ve tavırları çevresine daha çok yansıtma eğilimindedirler. Bu bireylerin kendini ortama-duruma uyarlama düzeyi yüksek olan kişilere göre, daha açık konuşmakta oldukları söylenebilir (Premeaux ve Bedeian, 2003). Örgüt içinde kendini duruma uyarlama davranışının, işgörenler açısından, çalıştıkları örgütte bir yere sahip olabilmek ve kabul görmek amacıyla ortaya çıktığı söylenebilir.

2.1.3.4. Ajzen'in Planlı Davranış Teorisi

Ajzen ve Fishbein'in 1970 yılında ortaya attığı planlı davranış teorisi de sessizlik davranışını ve nedenlerini kavrayabilmek için geliştirilmiş bir teoridir. Teori genel olarak, bireyin bir davranışı gerçekleştirmeden önce içgüdüsel olarak planlama ve düşünmeye eğilimli olma durumunun nedeninin, kendisinin genel olarak davranışlar hakkındaki tutumunun ve çevresindeki bireylerin düşünceleri olduğunu açıklayama çalışır. Yani kişinin davranışındaki tutum, başkalarının düşünceleriyle şekillenmektedir. Teori sadece bireyin kendi kontrolünde gelişmeyen, özel hedeflere yönelik davranışların ve tutumların da açıklanmasına imkân vermektedir (Ajzen, 1985).

Örgütsel açıdan düşünüldüğünde bir işgörenin, çalıştığı örgütte fikrini belirtmeden önce, hem örgüt ortamını hem de örgütte bulunduğu pozisyonu hesaplayarak sessiz kalmayı seçmesini örnek durum olarak söylenebilir. Aynı zamanda işgörenin bu sessizlik durumunun, diğerlerini de etkisi altına alması ve örgüt genelinde bir sessizlik ortamının oluşmasına yol açabilir.

İşgören örgüt içinde bir davranışı göstermeye ne kadar çok niyet ederse, davranışı gerçekleştirme ihtimali de bir o kadar artabilir. Bu konuda ise işgörenin niyetinin oluşmasına neden olan üç temel inanç; davranışın muhtemel sonuçları hakkındaki inançlar, diğer iş görenlerin normatif beklentilerine dair olan inançlar ve davranışı kolaylaştırmaya veya engellemeye yarayan faktörlere dair inançlar olarak sıralanabilir (Ajzen, 1991).

2.1.3.5. Abilene Paradoksu

Harvey tarafından 1974 yılından geliştirilmiştir. Abilene paradoksuna göre bireyler, kendi düşünceleri içinde bulundukları grubun düşünceleri ile aynı çizgide olmasa bile, grubun diğer üyelerinin düşünce ve isteklerini göz önüne alırlar ve kendilerini grupla ortak bir çizgide

hareket etme konusunda zorunlu hissederler. Bu fikrin temelinde, insanların düşüncelerinin çevrelerindeki kişiler tarafından kabul edilmeyeceği önyargısı ve bundan dolayı da ortamdan dışlanacakları düşüncesi yatar. Bu durumda; gruptaki diğer bireyler de kendisiyle aynı düşünceleri düşünüp dışlanmaktan korktukları için paylaşmıyor ve ortadaki fikre de karşı çıkılmadığı için örgütte veya bahsi geçen grupta bir ortaklık ve uyumun olduğu bir ortam yaratılıyor olabilir (Harvey, 1988).

Abilene Paradoksu yönetsel ve örgütsel düzeyde düşünüldüğünde ise, işgörenlerin örgüt içinde herkes tarafından onaylanması olası bir fikre sahip olsalar dahi, örgütteki diğer bireyler, işgörenler tarafından dışlanacakları korkusu ile düşüncelerini kendilerine saklayabilir ve aynı zamanda diğer işgörenler de aynı sebepten dolayı sessizlik davranışı göstermeyi tercih edeceği söylenebilir. Ortaya çıkan sessizlik durumu da örgütün gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir.

2.1.4. Örgütlerde Sessizliğin Meydana Gelmesinde Rol Oynayan Faktörler

Örgütlerde sessizliğin meydana gelmesinde birden çok faktör rol oynayabilir. Milliken ve Morrison (2013) sessizlik davranışını sürdürmenin en sık görülen nedeni olarak korku ve sessiz kalmamanın getireceği sonuçları göstermişlerdir. Çalışanların işleriyle alakalı endişe ve kaygılarını inceleyerek, konuşma ve sessiz kalma davranışları konusunda karar vermenin zorluklarını analiz etmişlerdir. Araştırmalarında cevaplarını aradıkları sorular şu şekilde olmuştur: “Konuşma veya sessiz kalma durumuna istinaden çalışanlar ne tarz kararlar verirler?”, “Hangi konularda çalışan genellikle sessizliğini korur?”, “Çalışanlar konuşma davranışı gösterme konusunda nasıl cesaretlendirilebilir?”. Konuşma davranışı gösterme ve sessiz kalma davranışı konusundaki tercihler çalışanlar arasındaki ilişkiyi doğrudan etkiler. Sonuçlar, birçok bireysel ve örgütsel düzeydeki faktör sessizlik davranışının gösterilmesini etkilediğini göstermektedir (Morrison ve Milliken, 2003).

Gül ve Özcan (2011) örgütsel sessizliğin, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki güven eksikliği, örgüt içinde konuşmanın riskli olduğu düşüncesi, dışlanma korkusu ve örgüt içi ilişkilerde zarar göreceklere korkusuna bağlı olarak ortaya çıktığını vurgulamışlardır.

Çakıcı (2010), örgütsel sessizliğin nedenlerini iki ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; korku ve algılanan risk faktörleri ve bağlamsal faktörlerdir. Korku ve algılanan risk faktörleri ana başlığının kapsadığı nedenler; negatif bir insan olarak etiketlenme korkusu, ilişkilerin hasar görmesine duyulan korku, öç ve cezalandırılma korkusu, diğerlerini olumsuz yönde

etkilemekten korkma ve dışlanma korkusu olarak sıralanabilir. Bağlamsal faktörlerin içeriğini ise; bireysel faktörler, örgütsel faktörler ve yönetsel faktörler oluşturur.

Yukarıda kısaca bahsedilen örgütsel sessizliğin nedenlerine ait birçok neden ve kategorileştirme olsa da, yapılan kaynak taramasına dayalı olarak örgütsel sessizliğe neden olan faktörler; örgütsel faktörler ve bireysel faktörler olmak üzere iki başlık altında gösterilebilir.

2.1.4.1. Örgütlerde Sessizliğin Meydana Gelmesinde Rol Oynayan Örgütsel Etkenler

Örgütlerde sessizliğin meydana gelmesinde etkisi olan örgütsel nedenler, çalışanların örgütlerinde katı bir bürokratik yapının olması, örgüt içinde yayılmış durumda olan korku, konuşma durumunda kendileri için bir tehlike oluşturacaklarını düşünmeleri, sessizliğin olumlu algılandığı bir ortam olması vb. olarak sıralanabilir (Pinder ve Harlos, 2001).

Örgütlerde görülen sessizlik davranışı, örgütlerin gelişimi konusunda büyük engellere yol açma olasılığı olduğundan dolayı tehlike teşkil eder. Özellikle bazı örgütler, dinamik bir iş ortamında işlerini yürüttüklerinden dolayıdır ki; çalışanlarının fikir ve düşüncelerine ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla bu tarz örgütlerde çalışanların sessizlik davranışına eğilim göstermeleri örgütün ayakta durabilmesi ve geleceği için de büyük bir engel oluşturmuş olur (Tikaş, 2012).

Yukarıda kısaca bahsedilen, örgütlerde süregelen katı bürokratik yapı ve hiyerarşik düzen, çalışanların yöneticileri ile rahat bir iletişim kurmalarını ve fikirlerini üstleriyle paylaşımlarını engelleyen bir faktördür. Bu tarz katı bürokratik yapı ve hiyerarşik sisteme sahip olan örgütsel yapıların uyguladıkları politikalar ve baskılar sebebi ile çalışanlar düşüncelerini özgürce dile getiremezler.

Güç mesafesi de sessizlik davranışını etkileyen bir diğer önemli unsurdur. Güç mesafesi kavramı, örgüt çalışanlarının, örgütte var olan güçlerin dengesiz dağılımına karşı kabul davranışı sergilemelerini göstermelerinin düzeyini açıklar. Örnek olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde örgütlerdeki güç mesafesi düşüktür ve bundan dolayı çalışanlar düşüncelerini paylaşma konusunda çekingen değillerdir. Fakat başka bir örnek olarak Japonya'ya bakıldığında durumun tam tersi ile karşılaşıldığı söylenebilir. Japonya gibi ülkelerde, güç mesafesi yüksek olduğundan çalışanlar, çalıştıkları örgütte genel olarak sessizlik davranışı sergilerler. Türkiye'deki durum ele alındığında da güç mesafesi yüksek ülkeler arasında saymak mümkündür (Tikaş, 2012).

Örgütte genel olarak bir sessizlik durumunun hakim olması da örgütsel sessizlik davranışının gerçekleşmesine neden olan örgütsel nedenler arasında bulunmaktadır. Çalışanların çalıştıkları ortamda genel bir sessizlik havası hakim ise işgören de bu ortamda sessiz kalmayı tercih edilebilir. Çünkü sessizlik ortamının hâkim olduğu bir yerde çalışan işgörenler, fikir ve düşüncelerini dile getirip getirmeyeceklerine, ortamdaki sessizlik iklimini de hesaba katarak karar verirler ve genel olarak izole edilmekten korktukları için sessiz kalmayı tercih edecekleri söylenebilir. Bu durumdan dolayı bahsedilen sessizlik ortamının olduğu bir ortamda, örgüt yararına olabilecek bir fikrin de paylaşılması engellenmiş ve durum örgüt aleyhine çevrilmiş olacağından bahsedilebilir.

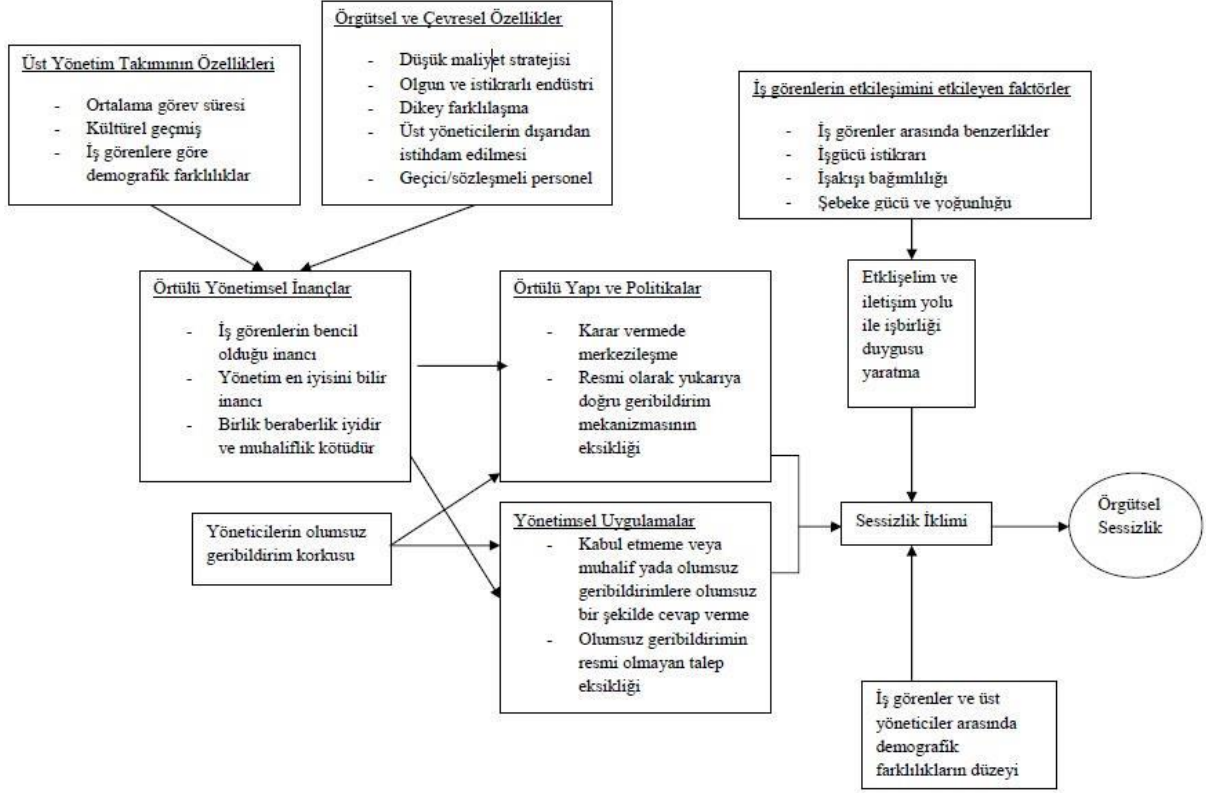
Yöneticilerin, astlarından negatif geri bildirim alma konusundaki korkuları, örgütsel sessizliği yaratan ve destekleyen önemli nedenlerden biridir. Yöneticilerin, olumsuz geri bildirimlerden, kişisel meselelere veya üst yönetimle alakalı olanlardan olumsuz etkilendiklerine yönelik kanıtlar vardır (Morrison ve Milliken, 2000). Bundan dolayı, insanlar olumsuz geri bildirim almaktan kaçınmakta, iletilen mesajı reddetmekte; hatalı olduğunu ve güvenilirliğinin sorgulanması gerektiğini düşünmektedir.

Yöneticilerin örtük inançları, örgütsel sessizliğin köklerinde yatan nedenlerden biridir. En yaygın inançlardan birisi, yöneticilerin çalışanları çıkarıcı ve güvenilmez görmesidir. Çalışanların fırsatçı yaklaşımlarının, onları karar alma mekanizmasının dışına atacak sonuçları olabilir. Çalışanları karar verme mekanizmasının dışında tutma konusundaki eğilimin, negatif geri bildirim ve muhalif olma durumundan da kaçınmaya yaradığı söylenilebilir (Morrison ve Milliken, 2000).

Örgütsel yapı ve örgüt politikaları da sessizliği etkileyen örgütsel nedenlerden bir diğeridir. Morrison ve Milliken (2000) sessizliğin pekiştirildiği örgütlerin temel iki yapısal özelliğini; karar alma mekanizmasında yüksek merkezileşme ve yukarı pozisyonlara yönelik geri bildirim mekanizmasının eksikliği olarak göstermişlerdir.

Bazı örgütlerde işverenler, girişimcilik ve yönetim olmak üzere iki role sahiptir. Yöneticiler sahip oldukları yönetim zihniyetinden ötürü yönetimde tek otoriteye sahip olmak ve karar verme mekanizmasında inisiyatif almak isteyebilirler. Buna ek olarak, katılımcı yönetim şekli yerine otokratik bir yönetim şekli benimsemiş ve çalışanlarını güvenilmez bulan yöneticiler de altlarıyla tepeden bakan bir yaklaşımla başa çıkarlar. Bu yönetim tarzı da çalışanlarının karar verme mekanizmasının dışında tuttuğundan dolayı çalışanların sessiz kalma davranışını göstermesine yol açabilir.

Örgütsel öğrenme üzerine olan çalışmalarında Argyris (1977), çalışanları bildikleri hakkında konuşmaya isteksiz hale getiren, örgütlerin içinde bazı çok güçlü normlar ve rutin savuna mekanizmaları olduğundan bahseder. Başka araştırmalar da göstermiştir ki; örgütler genellikle eleştirilere karşı hoşgörüsüz değildir ve çalışanlar herhangi bir sıkıntı çıkartmamak için bilgi saklayabilir ve sessizlik davranışı gösterebilir (Ewing, 1977).



Şekil 2.1: Örgütsel Sessizliğin Artmasında Etkili Olan Örgütsel Özellikler

Morrison ve Milliken, (2000), **Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World**

2.1.4.2. Örgütlerde Sessizliğin Meydana Gelmesinde Rol Oynayan Bireysel Etkenler

Örgütlerde sessizlik davranışının ortaya çıkmasındaki örgütsel etkenlerin yanı sıra, önemli olan bir diğer etken bireysel etkenlerdir. Bireysel faktörler genel olarak, kişilerin çalıştıkları kurumdaki konumdan ve kişilerin kişilik özelliklerinden kaynaklanabilir.

Bireylerin korkuları ve sahip oldukları düşünceler, inanışlar örgütlerde sessizliğin meydana gelmesinde rol oynayan başlıca faktördür. Milliken'e göre (2003) sessizlik davranışının ortaya çıkmasındaki bireysel nedenler; başkaları tarafından etiketlenme ve olumsuz bir gözle görülme korkusu, başkalarıyla olan ilişkilere hasar verme korkusu (daha çok başkalarının

kendisine olan güvenini ve saygısını kaybetmesi ve üstlerinin desteğini kaybetme korkusu olarak ortaya çıkabilir), konuşmanın bir şey değiştirmeyeceğine ve muhatap olunan kişinin problem hakkında ilgili olmayacağı inancı ve son olarak cezalandırılmadan duyulan korku (işini kaybetmek ve terfi alamamak vb. gibi) olarak sıralanabilir. Son zamanlarda özellikle çalışanların sahip olduğu korku faktörünün, sessizliğe yol açan başlıca nedenlerden biri olduğu görüşüne dair yapılan birçok araştırma yapıldığı söylenebilir.

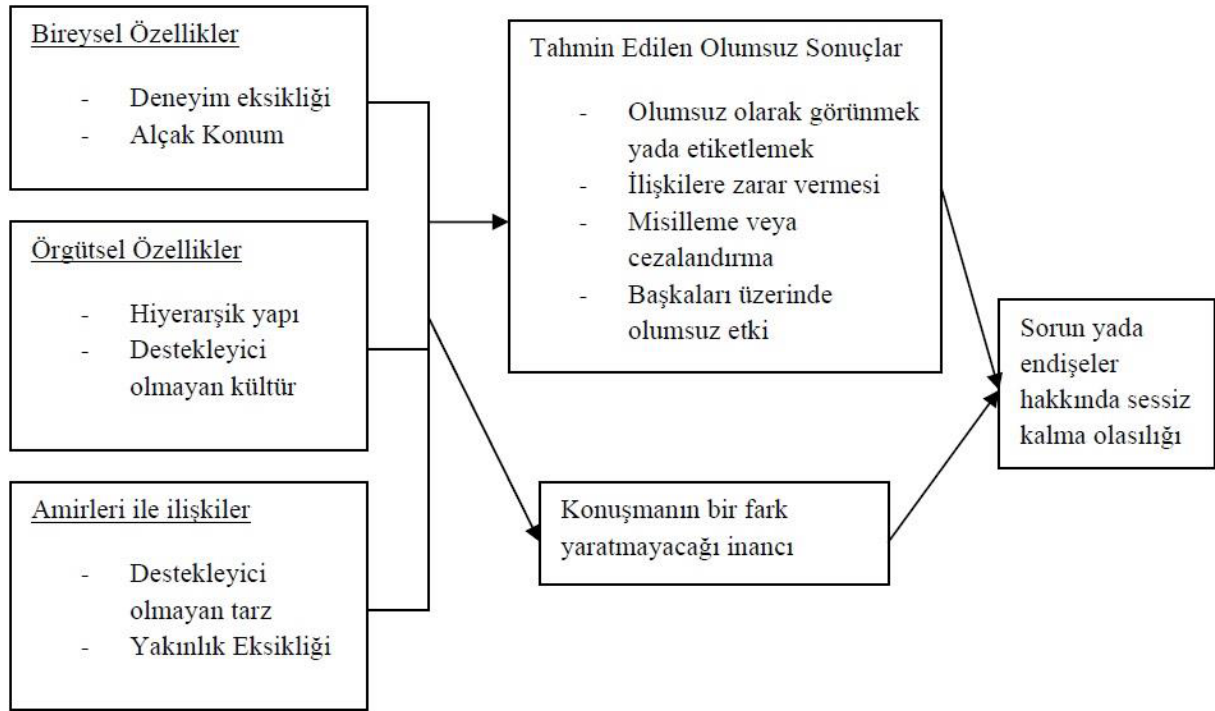
Finans, medya, ilaç ve reklamcılık gibi birçok sektörde çalışan 40 kişiyle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcıların yönetim ve hiyerarşik açıdan üst pozisyonlarıyla, örgütsel sıkıntılarla ilgili olarak kendi görevleri ve işlerin gidişatı hakkında konuşamayacak durumda olabildiklerini hissettikleri belirtirmiştir. Bu öneriden yola çıkarak, işlerin gidişatı veya endişeler konusunda sessizlik davranışı sergileme kararının bazen, örgütlerdeki çalışanlar tarafından alınan genel bir seçim olabileceği söylenebilir (Milliken, 2003).

Araştırma sonuçlarının temel olarak vurguladıkları nokta; çalışanların bir konu hakkında konuştukları durumda, potansiyel olarak olumsuz olabilecek ve risk teşkil eden şeyleri göz önünde bulundurmalarıdır. Çalışanların “Bu konu hakkında konuşursam, ne olur?” sorusunu yanıtlarken, önceki deneyim ve gözlemlerini düşünürler (Yıldız, 2013).

Yine kişinin sahip olduğu karakteristik özellikler de sessizlik davranışının ortaya çıkmasında önemli rol oynar. Çalışanların, içine kapanık olması, utangaç olması ve özgüveninin düşük olması vb. gibi durumlarda da sessizlik davranışını önemli düzeyde etkiler (Morrison ve Milliken, 2000).

Deneyim eksikliği ve kendini ses çıkarabilecek konumda görmeme durumu da sessizlik davranışının gösterilmesinde rol oynar. Fikirlerinin, deneyimsiz oluşundan dolayı reddedilmesinden duyulan korku; kıdemli çalışanlar karşısında kendi düşüncelerini ifade etmekten duyulan endişe, çalışanların seslerini çıkarmasını engelleyen ve sessizliğe neden olan etkenlerdir. Özellikle katı bürokratik yapının hâkim olduğu; katı prensipler, kurallar ve davranışlarda gelişmiş bir kültüre sahip örgütlerde de, bu yapısal durum çalışanların sessizliğine yol açabilir.

Resmi olmayan grupların desteklenmediği, sosyal etkileşimlerin gelişmediği ve çalışanların sosyal bir varlık olarak görülmediği örgütlerde; samimi olmayan ilişkiler, güvenilmez bir kültürün ve çalışanların sessizlik davranışı göstermesine katkıda bulunabilir.



Şekil 2.2: Çalışanların Sessiz Kalmayı Tercih Etmelerine Yönelik Modelleme

Morrison, Milliken ve Hewlin (2003), *An Exploratory Study of Employee Silence: Issues That Employees Don't Communicate Upward and Why*

2.1.5. Örgütsel Sessizliğin Sonuçları

Sessizliğe davranışının ortaya çıkmasında rol oynayan davranışlar ve sıradan kararlar başlangıçta küçük ve zararsız sıkıntılar olarak görülebilir, ancak örgütler ve çalışanlar için ciddi sıkıntılar yaratabilirler. Örgütlerin gidişatında, değişimlerine ve gelişimlerine engel olabilmektedir. Örgütle alakalı olarak alınan kararlarda, yanlış bir karar alınmasına ve örgüt politikası düzenlemede hatalara yol açabilir, bu durumun da örgüt sağlığını riskli bir duruma sokabileceği söylenebilir. Başka bir açıdan ise çalışanların, bireysel olarak motivasyon, güven, bağlılık, işten duyulan tatmin vb. gibi algılarının da zarara uğramasına neden olmaktadır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003). Örgütsel sessizlik, ortaya çıkardığı sonuçlar bağlamında ele alındığında, bireysel sonuçlar ve örgütsel sonuçlar olarak iki ayrı başlık altında incelenebilir.

2.1.5.1. Örgütsel Sessizliğin Örgütsel Sonuçları

Örgütsel sessizliğin örgütsel sonuçları incelendiğinde, temel olarak örgütsel ve kurumsal gelişimin yavaşlaması, çalışan ve kurum arasındaki bağın zayıflaması, karar alma mekanizmasının olumsuz etkilenmesi gibi sonuçlar olduğu söylenebilir (Morrison ve Milliken, 2000).

Eğer örgütteki çalışanların, ciddi konular hakkında kendi düşüncelerini ifade edemedikleri konusunda süregelen bir hisleri var ise, çok sesliliği sürdürmek ve sağlamak mümkün değildir. Çalışanlar, değerler, inançlar, öncelikler, görünüm ve deneyimler bağlamında düşünüldüğünde birçok farklılık ve çeşitliliğe sahiptirler. Fakat görüşler, düşünceler ve perspektifler tek yönlü bir şekilde ifade edildiğinden dolayı, bahsedilen örgüt bu çeşitlilikten faydalanamayacaktır (Morrison ve Milliken, 2000). Bundan dolayı, çalışanların konuşmak yerine düşüncelerini, fikirlerini, eleştirilerini ve önerilerini kasıtlı olarak dile getirmeme konusundaki tercihleri, sadece çalışanların kendilerinde bulunan farklı kabiliyetlerinin ve farkı bakış açılarının farkına varmalarıyla beraber ortaya çıkabilecek çalışan performansının artırılmasını engelleyen bir potansiyele sahip olmasının yanında, düşük motivasyon, güven ve örgütsel bağlılık seviyesi gibi birçok olumsuz etkiyi de beraberinde getirir (Amah ve Okafor, 2008).

Kurulu bir karar alma mekanizması, yetersizlik, ücret eşitsizliği, örgütsel verimsizlik ve düşük örgütsel performans gibi örgüt içi faktörler, çalışanların sessizlik davranışı göstermesine ve örgüt için olumlu olabilecek bir karar verilmesi konusunda bir engel oluşmasına neden olur. Örgütsel sessizliğin, sağlıklı bir geribildirim mekanizması oluşturulmasında olduğu gibi örgütsel eylemlerde ortaya çıkan yetersizliklerin ve problemlerin giderilmesi konusunda da olumsuz bir etkisi bulunur. Geri bildirim mekanizmasının olmadığı veya işlemediği bir örgütte, sıkıntılar ve problemler örgütsel eylemleri sürdüren mekanizmalar haline dönüşebilir ve daha şiddetli hale gelebilir (Morrison ve Milliken, 2000).

Bir çalışan olumsuz veya kritik olarak algılanabileceğini düşündüğünden dolayı, yukarı mevkilere problemler ve sıkıntılarla alakalı bilgi aktarımı sekteye uğrayabilir. Bir örgütün üst yöneticileri, örgütlerinin gelecekteki etkililiğini garanti altına almak için sistemin düzgün bir biçimde çalışıp çalışmadığından haberdar olmalıdır. Halbuki bilginin yukarı taşınmasında gerçekleşen bu tarz aksaklıklar, örgüt adına yanlış kararlar alınmasına yol açabilir (Morrison ve Milliken, 2003).

2.1.5.2. Örgütsel Sessizliğin Bireysel Sonuçları

Örgütsel sessizlik, bahsedilen örgüt bünyesinde çalışanları olumsuz şekilde etkilemektedir. İşgörenlerin sessizlik davranışı gösterdikleri örgütlerde kendilerini çaresiz ve çıkmazda hissettikleri söylenebilir (Yıldız, 2013). Milliken ve Morrison (2003) örgütsel sessizliğin olumsuz sonuçlarını genel olarak çalışanların örgütlerine yönelik bağlılıklarının azalması, çalışanların güven, ait olma, takdir ve destek algılarında azalma yaşanması, çalışanların tatmin duygusunun azalması, işten çıkma isteklerinin artması, kendi uzman oldukları konularda sessiz kalmalarından dolayı ortaya çıkan kendi iç çatışması ve bunun sonucu olarak da kendilerini değersiz hissetmeleri, şeklinde sıralamıştır. Buradan yola çıkarak örgüt çalışanlarının aynı zamanda üstlerine karşı bir kin ve kırgınlık duygusu duymaya başlayabilecekleri söylenebilir. Bu durum da nihayetinde örgüt içi çalışanlar ve yöneticiler arası bir çatışma ve tartışma ortamının oluşmasına neden olabilir.

Örgütsel sessizlik ayrıca, örgütsel ve bireysel eylemleri olumsuz etkileyecek devamsızlık ve gecikmeyi, çalışanların motivasyon ve morallerini düşüren davranışların artmasına sebep olur. Stres altındaki ve endişeli çalışanlar da bu sessizlik dalgasına katılırlar (Morrison ve Milliken, 2000).

Çalışanların eleştirel iletişimi doğal olarak bastırması ve kasıtlı olarak bilgi paylaşımında bulunmaması daha fazla strese sahip olmalarına ve psikolojik problemler yaşamalarına neden olabilir. Dahası, problem hakkında konuşamama ve kendi görüşünü açık olarak dile getirememesi durumu, sonuçta çalışan sessizliğinin yanı sıra düşük memnuniyet düzeyi, bağlılık ve motivasyonla sonuçlanan kendini değersiz hissetme ve içsel çatışmaya yol açabilir.

2.1.6. Öğretmenlerde Örgütsel Sessizlik

Öğretmenlerin okul ortamında hissettikleri örgütsel sessizlik de tüm örgütlerde olduğu gibi çalışanları olumsuz etkileyebilecek bir durumdur. Örgütsel sessizliğin hakim olduğu bir okulda öğretmenler problemlerini, düşüncelerini rahatça dile getirememektedir. Bu da öğretmenlerin çalışmalarını ve dolayısıyla eğitimin kalitesini olumsuz şekilde etkilemektedir.

Sessizlik davranışının örgütlerde yayılma eğilimi göstermesi ve örgütün genelini etkileme potansiyeline sahip bir davranış türü olarak ele alınabilmesi bakımından örgütü giderek artan oranda olumsuz bir şekilde etkileyebilme olasılığına sahiptir (Ayduğ ve diğerleri, 2017). Bu sessizlik tutumunun altında yatan neden, nasıl ve sonuçların araştırılması ve örgüt üyelerinin iletişim algılarının anlaşılmasına çalışılması ve bireyler arasındaki etkileşimlerin incelenmesi

önemlidir. Özellikle okullarda bireysel etkileşimin yoğun olması sebebiyle sessizlik davranışının olumsuz etkileri olabilir ve bu etkiler okulun işleyiş süreçlerini negatif olarak değiştirebilir. Okulların temel insan kaynağını oluşturan öğretmenler arasında sessizlik davranışının görülmesi hem işbirliğini ve destekleyici tutumun gelişmesini engeller hem de öğretmenlerin moral ve motivasyonlarında düşüşe, okula olan bağın zayıflamasına ve çalışma ortamına yabancılaşma gibi olumsuz etkilere neden olabilmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik, bilgi paylaşmama, baskın gruplaşmalar, ilişkilerinin bozulmasından duyulan korkular gibi unsurlar da öğretmenler de sessizliği artıran etkenler olarak görülmektedir (Sardoğan, 2007). Okulda oluşan örgütsel sessizliğin önde gelen nedenlerinden biri de okul yöneticilerinin tutumlarıdır.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında eğitim örgütleri ve diğer pek çok örgütte, işgören sessizliğinin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar sessizlik davranışını anlaşılır kılmak adına önemli bir yere sahip olmakla birlikte, sessizlik davranışının altında yatan neden ve sonuçlarına ve aralarındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar günümüzde artmaktadır. Öğretmenlerin okullarda sessizlik davranışları üzerine ve bu davranışların çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştıran çalışmalara da literatürde rastlanmaktadır. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin okullardaki sessizlik algıları ve davranışları ile ilgili farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Kahveci ve Demirtaş (2013)'ın öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri üzerine yaptıkları araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olaylara ve durumlara karşı konuşmak yerine sessiz kalmayı tercih ettikleri ve kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha fazla sessiz kaldıkları gözlenmiştir. Nartgün ve Demirer (2013) tarafından öğretmenlerin sessizliklerine ilişkin yapılan araştırmada ise öğretmenlerin okulda rahatça konuşup fikirlerini rahatlıkla paylaşabildikleri gözlenmiştir. Bu durum farklı okul iklimlerinin öğretmenlerde farklı örgütsel sessizlik algılarına neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

2.2. Motivasyon

Araştırmanın bu kısmında genel olarak motivasyon kavramı tanımlanmıştır. Yine buna bağlı olarak, motivasyon teorileri, öğretmen motivasyonu ve örgütlerde öğretmenleri motivasyonlarını etkileyen faktörler ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.2.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kavramının içeriği literatürde birçok farklı şekilde bulunmaktadır. Kavram genel olarak bir eylemi gerçekleştirmek için kişinin isteklendirilmesi, güdülendirilmesi anlamını taşır. Motivasyon, bireyi harekete geçiren ve bireyin hareketlerinin yönünü tayin eden, bireyin düşünceleri, umutları ve inançlarıdır (Şahin, 2004). Bireyleri belirli durumlarda belirli davranışlara yönelten etken (Ergül, 1996) ve bireyleri, onların özel bir tavırla hareket etmelerine ve davranmalarına teşvik eden, kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan, çeşitli güdü ve güdüler topluluğudur (Genç, 2005). Aşıkoğlu'na göre (1996) motivasyon amaçlara ulaşmada daha çok yönetilen personelin ya da hizmetin sunulmasında ilk kademede rol oynayan personelin rolünün artırılmasına yönelik bir uygulamadır. Motivasyon insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkuları olarak tanımlanmaktadır (Ertürk ve Aydın, 2016).

Motivasyon kavramının temelinde bir harekete geçme ve harekete geçirme, güdüleme ve eylemin gerçekleşmesine destek verme olduğunu söylenebilir. Bahsedilen hareket ve eyleme geçirme durumu içsel ve başkası tarafından (dışsal) olmak üzere iki şekildedir.

Motivasyon bir anlamda kişinin kendi istekleri, arzuları ve amaçları doğrultusunda bir eyleme geçmesidir. Kişi kendine bir hedef, amaç belirlediğinde amacına ulaşmak için onu eyleme geçiren güç içsel güdülenme ve motivasyondur. Bu anlamda bakıldığında kişilerin davranışlarının koşullar altında ne şekilde etkilendiği ve nasıl harekete geçtiğinin incelenmesi, onları gerektiğinde motive edecek uygulamalar ve etkinlikler gerçekleştirilmesi konusunda örgütler için etkili olabilir.

Motive etmek ise dışsal olarak bahsedilen, içsel güdüden farklı olarak kişi ve onun dışında bir veya birden fazla kişinin bulunduğu bir eylemdir. Kavram, bir kişinin harekete geçmesi ve eylemi gerçekleştirmesi için sağlanan gerekli güdüye ve dürtüye gönderme yapar.

Örgütsel açıdan bakıldığında kavram, bireylerin örgütün amaçlarına hizmet etmesi için, örgütün ihtiyaçlarını karşılaması için isteklendirilmesi, harekete geçirilmesi ve davranışlarının şekillendirilmesi anlamı taşımakta olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda içsel ve dışsal olarak iki tür motivasyondan bahsedilebilir.

1.İçsel Motivasyon: İçsel motivasyon genel anlamda, kişinin kendi kendisine verdiği bilişsel motivasyondur (Tuna ve Türk, 2006). İçsel motivasyona örnek olarak mesleğini sevmesi, insanlara/çocuklara faydalı olmak istenmesi gibi durumlar gösterilebilir.

2.Dışsal Motivasyon: Dışsal motivasyon ise, örgütlerin işgörenlerin memnuniyetini sağlaması için verdiği ödüllerdir ve buna bağlı olarak yaratılan motivasyonu temsil eder (Tuna ve Türk, 2006). Dışsal motivasyona örnek olarak, maaşın artırılması, daha yüksek bir pozisyona getirilme, prim verilmesi, tatil hakkı gibi durumlar gösterilebilir.

2.2.2. Motivasyon Teorileri

Motivasyon teorilerini genel anlamda, kapsam teorileri (içsel faktörlere ağırlık veren teoriler) ve süreç teorileri (dışsal faktörlere ağırlık veren teoriler) olarak ayırmak mümkündür.

Araştırmanın bu bölümünde, bu sınıflandırma ile teoriler incelenmiştir.

2.2.2.1. Kapsam Teorileri

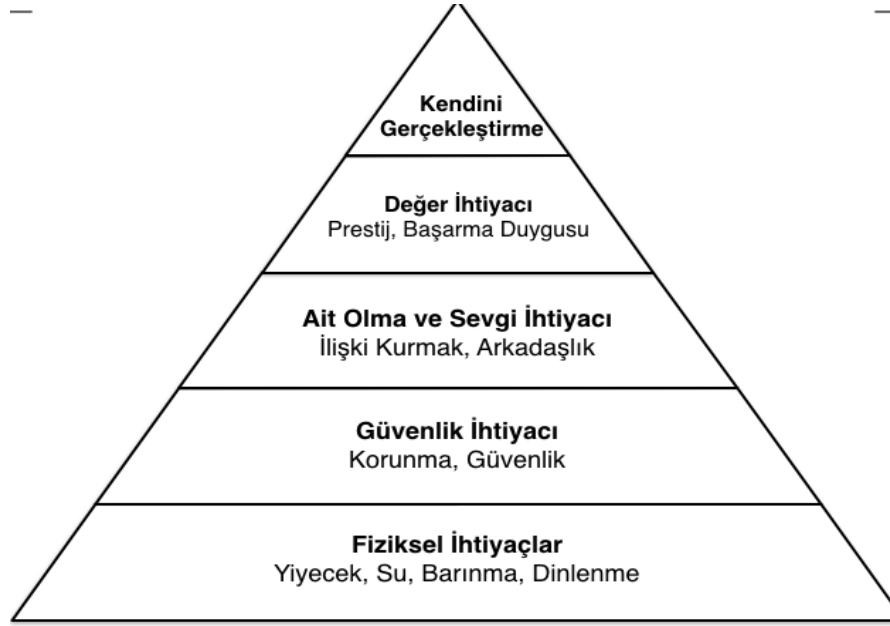
Kapsam teorilerini genel olarak nitelemek gerekirse söylenebilir ki; kapsam teorileri kişinin ihtiyaçları ve gereksinimine odaklanmaktadır.

2.2.2.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow (1943)'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre, insanın her davranışı bir ihtiyacı karşılamaya yönelik olup belirli bir sırayı izler. Bir ihtiyaç karşılanmadan bir diğerine geçilmez. İnsanların kendi ihtiyaçlarının sıralamalarını ve düzenlemelerini iyi yapabilmeleri ve bu ihtiyaçlar arasında belirli bir hiyerarşi kurabilmeleri gerekmektedir. Bazı ihtiyaçları diğerlerine göre daha öncelikli durumda olabilirler. Buna göre, birinci sırada bulunan ihtiyacı karşılamadan, üçüncü sıradaki ihtiyaç ortaya çıkmayabilir. Başka bir açıdan bakıldığında ise, ön sıralarda bulunan bir ihtiyacın tatmini gerçekleşmediğinde, sonraki sıralarda bulunan ihtiyacın da gecikmiş olacaktır (Davis, 1969).

Maslow (1943), motivasyon kuramında önem derecesine göre gereksinimlerin sıralandığını söyler. Maslow'un ortaya koyduğu beş aşamadan oluşan gereksinimler sıralaması oldukça ilgi çekici bulunmuştur. Bu gereksinimlere aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Fizyolojik gereksinimler
2. Güvenlik
3. Ait olma gereksinimleri ve sosyal gereksinimler
4. Saygı ve statü
5. Öz gerçekleştirim ve tam doyum



Şekil 2.3: Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Fizyolojik İhtiyaçlar: Maslow’a göre ihtiyaçlar hiyerarşisinde en önemli olan ve ilk sırada gelen ihtiyaçlar fizyolojik gereksinimlerdir. Fizyolojik bir gereksinmesini karşılayamamış bir kişi için diğer gereksinmelerin önemi yoktur. Yani yukarıda da söylediğimiz gibi, Maslow’un bahsedilen ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilk sırada bulunan ihtiyaçları karşılamadan sonraki sıralardaki ihtiyaçların karşılanması güçtür. Karnı aç olan veya susuz kalmış bir insan için, ihtiyaçlar hiyerarşisindeki diğer ihtiyaçların pek bir önemi olmayacaktır. Ancak birincil ihtiyacını sağladıktan sonra diğer ihtiyaçlar ortaya çıkacaklardır (Maslow, 1943).

Güvenlik İhtiyaçları: Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ikinci sırada gelen gereksinme güvenlik ihtiyacıdır. Güvenlik ihtiyacı, temel olarak kişinin kaygılarını ve korkularını daha düşük bir düzeye indirmesi için gereken barınma, korunma ve yasalara uyma gibi gereksinmelere dayanmaktadır. Kişiler kendilerini dış tehditlere karşı koruma ve aynı zamanda sahip olduğu malları ve hatta sosyal ilişkileri koruma ve güvenli şekilde sahiplenme güdüsüne sahiptir. Güvenlik ihtiyacıyla bireyler kendi hayatlarında kurmuş oldukları ekonomik ve sosyal ilişkileri bir nevi garanti altına alma yoluna giderler. Günümüzde güvenlik gereksinmelerine, bireylerin kazandığı ve sahip olduğu sosyal hakları (tatil hakkı, tazminat hakkı, kaza durumunda sahip olunan haklar vs.) örnek olarak verebiliriz. Maslow’un güvenlik gereksinmesi olarak sıralamada yer alan kavramın içeriği bahsettiğimiz durumlara gönderme yapmaktadır.

Sosyal İhtiyaçlar: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ait olma gereksinimleri ve sosyal gereksinimler üçüncü sırada yer almaktadır. Bu gereksinimler temel olarak, kişilerin yaşamlarının sürdürebilmeleri için başka kişilere de ihtiyacı olması durumuna gönderme yapar. Belirli bir gruba üye olmak, ait olmak, sevmek ve sevilme, arkadaşlık ve bunun gibi sosyal ilişkiler bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için önemlidir. Sosyal açıdan birey bu ihtiyaçlarını tatmin edemediği koşullarda, motivasyonu da aynı oranda düşecek ve birey yalnızlaşabilir. Bunun dışında konumuzla da alakalı olarak, bireylerin gündelik yaşantılarına bakıldığında iş yerinde ve iş arkadaşlarıyla geçirdiği vaktin önemli bir yer tuttuğunu söylenebilir. İnsanların iş yerinde (araştırmada okullarda), motivasyonunun artırılması ve aynı zamanda sessizlik davranışının azaltılması için özellikle iş yerindeki sosyal ilişkilerin kuvvetlendirilmesi ve sosyal gereksinimlerinin çeşitli yollarla tatmin edilmesinin işyeri açısından olumlu sonuçları olacağını söylenebilir (Maslow, 1943).

Saygınlık İhtiyacı: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde dördüncü sırada yer alan gereksinme değeri ve saygınlık ihtiyacıdır. Bu gereksinim temel olarak, kişinin başkaları tarafından kendisine değeri verilmesi ve saygı gösterilmesini beklediği ve istediği anlamına gelir. Fakat aynı zamanda bireyin kendi kendisine de değeri verebilir ve bu durum da içsel motivasyonu etkileyen bir faktör olarak görülebilir. Değeri ve saygı görme ihtiyacı temelde sosyal ilişkilerden doğmaktadır. Bireyler içinde bulundukları durumlarda kendilerine değeri verilmesi ve saygı duyulması için, çevrelerindeki insanların içinde kimi özellikleriyle ön plana çıkmak isterler. Belirli amaçlar doğrultusunda bu değeri ve saygıyı elde etmek için eyleme geçmek için motive olurlar. Bu doğrultuda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki bu basamak bireylerin içsel motivasyonunu etkileyen önemli bir faktör olarak çıkmaktadır.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki son aşama kendini gerçekleştirme ve doyum aşamasıdır. Maslow'a (1943) göre kendini gerçekleştirme ve doyum gereksinimi tam anlamıyla doyuma ulaşamaz. Bireylerin sahip oldukları çeşitli özellikler ve yeteneklere göre kendini geliştirme ve gerçekleştirme ihtiyacı vardır. Ancak başta da bahsedilen gibi üzerinde durduğumuz ihtiyaçlar hiyerarşisinde herhangi bir alt basamakta bulunan ihtiyaç karşılanmadığı takdirde, bu durum kişinin kendini gerçekleştirmesini de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu durumda bireyler kendilerini gerçekleştirmek için temel gereksinimlerinin tatminini sağlama konusunda bir çaba içinde olabilirler (Maslow, 1943).

Özetlemek gerekirse bireyler ihtiyaçlara sahip ve bu ihtiyaçlarının da bir hiyerarşi içinde oldukları söylenebilir. Bireyler belirli bir ihtiyacı gerçekleştirmeden, daha üst seviyedeki bir

ihtiyacını gerçekleştiremez. Var olan ihtiyaçların karşılanması da beraberinde yeni ihtiyaçlar getirir ve bu durum da bireyin kendini gerçekleştirmesini zorlaştırır. Kişinin tatmin duygusu ve motivasyonu bu gereksinmelerini karşılamaları ile yakından ilgilidir.

Örgütsel ölçekte düşünüldüğünde de durumun benzer olduğu söylenebilir. Örgütlerin de sahip olduğu ve gerçekleştirmeleri gereken gereksinimleri vardır. Belirli temel bir gereksinim gerçekleşmeden, bir üst seviyedeki gereksinmeyi gerçekleştirmek olanaksızdır. Aynı zamanda zaman içinde örgüt yapısı değiştikçe, ihtiyaçlar da değişiklik gösterebilir. Örgüt yapısını daha iyi kurmak, sessizlik davranışını azaltmak ve işgörenler arasında motivasyonu güçlendirmek için örgütlerin bazı gereksinimleri karşılaması ve sağlaması gerekmektedir.

Sonuç olarak, Maslow (1943) bir bireyin ödül veya ceza gibi dış güdülerle değil, iç ihtiyaç programıyla motive olduğunu savunur. Bu ihtiyaçlar gruplara ayrılmıştır ve bu ihtiyaçlar karşılandığında diğerleri ortaya çıkar. Maslow'un yaptığı bu sınıflandırma örgütsel açıdan bakıldığında da fayda sağlar görülmektedir. İşverenlerin çalışanlarla kurduğu ilişkilerde, çalışanların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilmek için bu ihtiyaç grupları bir harita durumundadır (Adair, 1998).

2.2.2.1.2. Clayton Alderfer'in ERG Yaklaşımı

Clayton Alderfer, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına benzer olarak ERG kuramını geliştirmiştir. Alderfer (1972), Kuramı kapsamında üç grup ihtiyaçtan bahsetmektedir.

1. Var Olma İhtiyacı: Bu ihtiyaçlardan ilki var olma ihtiyaçlarıdır. Alderfer'in var olma ihtiyaçlarından kastı temel olarak, fiziksel olarak yaşamını devam ettirebilme ve hayatta kalabilme ihtiyaçlarıdır. Ücret, çalışma ortamı ile ilgili ihtiyaçlar var olma ihtiyaçlarına örnek olarak verilebilir.

2. İlişkisel İhtiyaçlar: İhtiyaç sıralamasında ikinci sıra gelen ihtiyaçlar ise ilişkisel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar temelde, sosyal ihtiyaçlar ve başkalarıyla herhangi bir ortamda iyi ilişkiler kurmaya ilişkin ihtiyaçlara gönderme yapmaktadır. İşyerinde arkadaşlık ve paylaşma ilişkisel ihtiyaçlara örnek gösterilebilir.

3. Gelişme ve Büyüme İhtiyacı: Son olarak üçüncü grup ihtiyaçlar ise gelişme ve büyüme ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar temel olarak, insanın beşeri ve bireysel potansiyelini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarına katkı sağlamaya ilişkin olan ihtiyaçlar olarak açıklanabilir.

Maslow'un teorisine benzer şekilde Alderfer'in teorisinde de ihtiyaçların hiyerarşisi görülür. Buna bağlı olarak alt ihtiyaçlar tatmin olmadan bir üst ihtiyaç grubuna geçilemez (Alderfer, 1972). Ek olarak Alderfer'in ERG modelinde hayal kırıklığı ve buna bağlı motivasyon kaybı durumu da yer almaktadır. Üst kademedeki bir ihtiyacın elde edilmesindeki başarısızlık alt kademedeki tatmin edilmiş durumda olan bir ihtiyacı da etkileyerek bireyin alt düzey ihtiyaçlarından tatmin olmadığı bir durumun içine sokabilir (Alderfer, 1972).

Maslow ile Alderfer'in ihtiyaçlar analizi karşılaştırıldığında; Alderfer'in var olma ihtiyacının, Maslow'da fizyolojik gereksinmelere karşılık geldiği, Alderfer'in ilişkisel ihtiyaçlarının, Maslow'da sevgi ve ait olma gereksinmelerine karşılık geldiği ve son olarak Alderfer'in gelişme ihtiyaçlarının, Maslow'da kendini gerçekleştirme ve değer gereksinmelerine karşılık geldiğini söyleyebiliriz.

Alderfer'in kuramındaki önemli özelliklerden birisi gereksinimlerin somut olma durumlarına göre sıralanmasıdır. Üst düzeydeki gereksinimin karşılanabilme durumu güç olmaya başladıkça, bir alt düzeydeki gereklilikler daha belirgin hale gelir. Daha soyut olan bir amacı elde edemeyenler, somut amaçlara doğru yönelirler (alış, 2012). Bu durum asıl ihtiyaç doyurulmuş olmasa bile daha somut olan diğer bir ihtiyaç onun yerini doldurmuş olur.

2.2.2.1.3. Herzberg'in Çift Etmen Kuramı

Herzberg'in kuramı da Maslow ve Alderfer'e benzer olarak gereksinimleri ve ihtiyaçları motivasyonun temeline yerleştirmiştir. Herzberg çift etmen kuramını 1960'lı yılların başında geliştirmiştir. 200'e yakın bir grup üzerinde çalışma yapmıştır. Herzberg kuramında verimlilik ve iş tatmini konuları üzerine yoğunlaşmış, işin kendisi ile alakalı faktörlerin artan verimlilik ve iş tatmini açısından olumlu etkileri olduğunu savunmuştur (Hodgetts, 1999).

Bu çalışmasında topladığı sonuçlara göre kuramını iki ana faktör üzerinde yoğunlaştırmıştır. Belirttiği faktörlerin işgörenleri farklı şekillerde etkilediğinden bahsetmiştir. Bunlardan ilki, koruyucu faktörler; ikincisi ise, motive edici faktörlerdir. Çalışma koşulları ile ilgili olan faktörleri "koruyucu" faktörler, iş ile alakalı olan ve çalışanları tatmin eden faktörleri "motive edici" faktörler olarak tanımlamıştır.

1. Koruyucu Faktörler: Koruyucu faktörler olarak Herzberg, alışanların işyerlerindeki devamlılıklarını ve örgüte bağlılıklarını engelleyen bir takım özendirme araçlarına yoğunlaşmıştır. Ona göre yöneticilerin teknik, bilgi ve deneyimi yeterli değilse; işyerindeki fiziksel çalışma koşulları elverişsiz ise; maaş ve ücret koşulları ve bunlara bağlı ücret artış

seviyeleri iyi durumda değilse; iş güvenliğini sağlama konusunda sıkıntılar yaşıyorsa; genel olarak işletme politikasında ve yönetiminde sıkıntılar varsa ve yönetim deneyimsi ise; işgörenleri işyeri içinde tutmak ve çalışmalarını sağlamak zorlaşmaktadır. Bundan dolayıdır ki, öncelikle örgütün ayakta durmasını ve devamını sağlayacak olan koruyucu (hijyenik) koşullar sağlanmalıdır (Herzberg, 1959). Bu ihtiyaçlar bir anlamda, temel ihtiyaçlardır. Herzberg'e göre bu temel ihtiyaçlar sağlandığı koşulda işgörenler tatminsiz olmayacak, ancak tatmin de olmayacaklardır. Hijyen faktörler doyumsuzluğu minimize etmeye yarar. Aslen ikinci adım ihtiyaçlar olan motive yaratıcı ihtiyaçların, işgörenleri işleri konusunda güdülemek için gerekli olduğu söylenebilir (Herzberg, 1959).

2. Motive Edici Faktörler: İkinci sırada gelen motive edici faktörlere örnek olarak takdir edilme, işyerinde saygı ve değer görme, bir işi, amacı başarmanın getirdiği mutluluk gibi durumlar gösterilebilir. Motive edici faktörler karşılandığı durumlarda motivasyon yükselir, karşılanamadığı durumlarda ise doyumsuzluk durumu gözlemlenebilir (Çalış, 2012).

Herzberg'in kuramı kullandığı sistematik dil ve çalışma hayatındaki yöneticilerin aktarılanları daha iyi anlayıp uygulamaya geçirmesi bakımından önem taşımaktadır. Herzberg'e göre örgütte motivasyonu ve doyumunu artıran beş temel etken bulunmaktadır. Bunlar, bir işi başarma, sözel takdir ve tanınmak, sorumluluk, işin çekiciliği ve büyüme ve ilerleme fırsatları olmak üzere sıralanabilir.

Sonuç olarak, Maslow ve Alderefer'den farklı olarak Herzberg gereksinimleri bir sıralama ve hiyerarşi şeklinde değil, yukarıda bahsedildiği gibi iki ayrı faktör olarak sıralamıştır. Örgütte hijyenik koşullar sağlansa dahi, işgörenlerin güdülenmesi gerçekleşmeyebilir. İşgörenlerin güdülenmesi için, motive edici faktörler burada önemli bir rol oynar. Günümüz koşullarına da bakıldığında, hijyenik- koruyucu faktörlerin, çalışanları motive etmek için yeterli olmadığını ve bunun yanında diğer sosyal, motive edici faktörlerin de olmasının, kişilerin motivasyonuna büyük ölçüde etkisi olduğu söylenebilir.

2.2.2.1.4. McClelland'ın Üç Günü Kuramı

McClelland'ın kuramı temel olarak üç temel gereksinim üzerine yoğunlaşarak oluşturulmuş bir kuramdır. McClelland'a göre ihtiyaçlar öğrenme yolu ile sonradan kazanılabilir. McClelland davranışları şekillendiren temel gereksinimleri, başarı, güç ve yakın ilişki gereksinimleri olarak sıralamıştır.

1.Başarı Gereksinimi: Başarı gereksinimi McClelland (1976) tarafından “iyi iş yapma ya da bir kusursuzluk standardıyla rekabet etmenin önemli olduğu eylemlere yönelme” olarak tanımlanmıştır. Bu güdü zor bir işin üstlenilmesi, daha önce yapıldığından daha iyi ve etkili yapılmasına odaklanmayı ifade eder. Başarma güdüsüne sahip insanlar işin sonunda kazanılacak ödül için değil, kişisel başarma duygusu için harekete geçerler. Bu tarz insanlar mücadeleciler amaçlar ve hedefler belirleyebilecekleri ortamlarda bulunmak isterler. Kişisel gelişimlerine önem verir, performanslar hakkında geri bildirim almak ister ve yalnız çalışabilirler. Söylemek gerekir ki, burada bahsedilen geri bildirim kişinin başarısı konusunda önemli bir rol oynar. Başarma güdüsü yüksek olanlar, daha yüksek performans sergiler, işlerini olabildiğince iyi yapmaya çalışırlar ve iş ilişkileri çoğu zaman sosyal ilişkilerden önce gelmektedir. Başarma güdüsüne sahip birey sorumluluk yüklenerek bir problemi çözmekten, bir hedefi başarmaktan hoşlanır. Ancak bunun yanı sıra birçok işgören aynı zamanda güç sahibi olmaya çalışır. Bu tarz işgörenler için iş ilişkileri kurmak başarıdan önce gelebilir (McClelland, 1976).

McClelland’a göre en çok başarı güdüsü birey ve toplumu etkilemekte gözükür. McClelland’ın kavramsallaştırmasında bireyleri başarıya güdüleyen şey, dışsal ödüller veya çıkarlardan ziyade, bireyin kendi içinde yaşadığı tatmin duygusundan kaynaklanmaktadır.

Sözü edilen yanı sıra birey başarmayı istediği hedefi doğrultusunda bir yenilgi ve başarısızlık da alabilir. Bireyler hedeflerine yönelik eylemlerinde başarısız olmaktan büyük korku duyabilirler. Bu durumda korku, hedeflerini başarmaları konusunda bireylerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ancak bu korkunun üstesinden gelinmesiyle beraber, bahsedilen başarı isteği tekrardan bireyi hedefine yönelik eyleme geçirme konusunda destekleyebilir. Başarı güdüsüne sahip bireyler altından kalkamayacakları amaçlar belirlemektense genel olarak orta ölçekte ağırlığı ve zorluğu olan amaçlar belirlerler. Bunun yanı sıra, kolay hedefler belirlemekten de kaçınırlar.

2. Güç Gereksinimi: Güç gereksinmesi, temel olarak diğerleri üzerinde kontrol gücüne sahip olma ve etkin olma arzusu olarak açıklanabilir. Güç ihtiyacı yüksek olan insanlar toplumda yüksek pozisyonlarda yer almaktan hoşlanırlar. Bunlara örnek olarak, müdürler, amirler, resmi makam sahipleri vb. kişiler gösterilebilir. Bu tarz kişiler diğerleri üzerinde etkili olmak isterler ve statü sahibi olmayı gerektirecek durumlarda olmayı arzular, prestij ve statü kazanmak, etkin bir performans sergilemekten daha önemlidir (McClelland, 1961).

3. İlişki Gereksinimi: İlişki ihtiyacı, insanın toplumsal bir varlık olması ve diğer kişi ve gruplar ile ilişki içinde bulunacağına gönderme yapmaktadır. İnsan sosyal bir varlıktır ve her bireyin belirli insanlarla bağlılık, sevgi ve dostluk ilişkileri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, kimi insanlar için bu tarz ilişkiler kurmak bir öncelik iken, kimileri için ise bu tarz ilişkiler kurmak ön planda değildir ve bu tarz kişiler sosyal bağlar kurmaktan kaçınırlar. Ancak en nihayetinde her birey ekonomik ve psikolojik açıdan bakıldığında, başka bir bireye veya bireylere belli bir düzeyde bağlılık gösterir ve ilişki içinde bulunur (McClelland, 1961).

2.2.2.2. Süreç Teorileri

Süreç kuramlarını genel olarak nitелеmek gerekirse söylenebilir ki; süreç teorileri kapsam teorilerinden farklı olarak, kişinin ihtiyaçları ve gereksinimlerine odaklanmak yerine kişinin faaliyetlerini ve eylemlerini etkileyen dışsal faktörleri anlamaya odaklanmıştır.

2.2.2.2.1. Vroom'un Ümit (Bekleyiş) Kuramı

Süreç kuramlarında ilk olarak Vroom'un beklenti kuramından söz edilecektir. Vroom'a göre gereksinim – güdü kavramı bir dizi amaca yönelik seçimdir. Bireyin bir eylemde bulunurken sahip olduğu motivasyon, kişinin amaca verdiği değer ile kişinin amacına ulaşacağına dair beklentisinin birlikteliğinden meydana gelmektedir. Vroom'un kuramı eylem-sonuç ilişkisini gösteren bir kuramdır.

Bireyin bir eylemde bulunma ve harekete geçme güdüsü ümitler ve beklentiler ile pozitif yönlü bir ilişki halindedir. Burada önemli olan nokta harekete geçme güdüsünün belirli bir oranda beklenti içermesidir. Beklenti ve ümit olmadığı takdirde, eyleme geçecek güdü de olmayacaktır. Bahsedilen güdünün negatif yönde olma durumu da bulunmaktadır. Bu durumda ise bireyin kendine belirlediği amaçtan kaçınma davranışı sergilediği gözlemlenecektir (Vroom, 1964).

Bekleyiş kavramsallaştırmasında önemli olan üç temel kavram bulunur. Başarı-ödül-ümit ilişkileri bunlardan ilkidir. Bireyin eylemleri sonucu elde edeceği değer onunla ilgili ise değeri yükselir ve ödüller güdüleyici bir rol oynayabilir. Birey bazı davranışlarına başlamadan önce, sonuçta aldığı ödül ve cezaları da hesaba katarak, bir beklenti ile eylemeye başlar ve bu eylemi sürdürür (Çalış, 2012).

Süreç kuramları eylemin ortaya çıkışından sonuçlanmasına kadar olan etkinliklerle değişkenlerle ilgilenirler ve bunun yanı sıra kişisel farklılıkların motivasyona etkisi konusuna

dikkat çekerler. Farklılıklar bulunmasına rağmen, hepsinde davranışı güdüleyen süreçler benzerlik gösterir. Bir süreç kuramı olan Vroom'un bekleyiş kuramına göre başarı, özellikle görev ve iş konusundaki başarı, ödüllendirilmiş bir davranışın sonucudur.

Bekleyiş kuramında önemli rol oynayan belirli kavramlar bulunmaktadır. Bunlar, başarı-ödül-ümit ilişkisi, isteğin derecesi ve çaba-başarı ilişkisidir.

1. Başarı-Ödül-Ümit İlişkisi: Başarı ödül ilişkisi temel olarak bireyin davranışlarının sonuçları ve aynı zamanda ödülleri olabileceğini ve bunun yanında kişilerin davranışlarına başlarken, eylemleri sonucunda cezalara veya ödüllere sahip olacaklarına dair bir beklentiye sahip olduklarını anlatır. Örnek olarak, bir kişinin alanında bir örgütte çalışmaya başlayacağında normal standartlarda bir ücret alacağını bilmesi, bunun üzerinde ekstra bir çalışma gerçekleştirdiği takdirde ek ücret alacağını bilerek ve bu beklentiyle işe başlayacak olması verilebilir (Çalış, 2012).

2. İsteği Derecesi: İsteğin şiddeti kavramıyla anlatılmak istenen şey, bireylerin eyleme geçmeden önce, o davranışı göstermeleri sonucunda bir değer alacaklarını hesaplamaları anlamını taşımaktadır. Birey açısından eylem sonucunda elde edilecek ödül, onun açısından niteliksel olarak çekici veya itici olarak belirlenebilir. Örnek olarak, daha iyi bir pozisyona getirilme niteliksel olarak olumlu değere sahipken, işten atılma olumsuz bir anlam taşımaktadır. Her ödül bireyde belirli bir istek derecesi uyandırmaktadır. Bunun az ya da çok olması aynı zamanda ödülün birey için ne kadar değerli olduğunu da göstermektedir. Yani, farklı bireylere göre ödüllere sahip olma şiddeti ve arzusu farklılık göstermektedir. Bu durumun temelinde bireylerin kendi algılama ve değerlendirme sonuçları yatmaktadır.

3. Çaba Başarı İlişkisi: Çaba-başarı-ümit ilişkileri de kuramla alakalı önemli başka bir boyuttur. Çabanın, temel olarak bireyin kendisinden beklenen çabanın onu başarıya götüreceğine ilişkin olasılığı ve daha çok çabalamasıyla ulaşacağı ödülleri arzulama derecesine bağlı olduğu söylenebilir.

2.2.2.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Ümit Kuramı

Lawler ve Porter teorilerini, Vroom'un teorisine ek olarak bazı örgütsel koşulları da teoriye dahil ederek geliştirmişlerdir. Mühim bir katkıları, bireyin başarısına uygun olmayan bir değerlendirmeye karşı karşıya kaldığında doyumluluğunun önemli ölçüde olumsuz olarak etkilendiğini açıklamalarıdır. Buna aynı zamanda ödüllendirme adaleti de denmektedir. Kavram temelde, bireyin bir eyleminin ve davranışının sonucunda elde ettiği ödül ile

başkalarının eylemleri sonucunda elde ettiği ödülleri karşılaştırması ve bunun sonucunda başarısına yönelik uygun olmayan bir değerlendirmeye karşı karşıya kaldığını düşündüğü zaman, kişinin tatmin olma durumunun olumsuz yönde etkileneceğine vurgu yapmaktadır.

Diğer bir katkı da, örgütlerde çalışan işgörenlerin beklenen davranış güdüsünü azaltan çatışmaların bulunması ve bu durumun da motivasyonu ve başarı durumunu olumsuz etkilemesidir. Yani, işgörenin içinde çalışmakta olduğu örgütte belirli olmayan görev tanımları, yetki ve sorumluluk alanları bulunuyorsa ve bundan kaynaklanan bir rol çatışması yaşıyorsa, genel motivasyon, başarı ve çaba olumsuz yönde etkilenebilir. Buna göre, kurumsal, görev tanımlarının net olarak yapıldığı ve yetkinin kimde olduğunun kalın çizgilerle belirtildiği bir örgüt yapısının bulunduğu ortamda, planlama, başarı ve güdüleme de daha kolay şekilde yapılabilir.

Kurama göre, başarının beklenen doyumu getirebilmesi için örgütlerde dağıtılan ödüllerin adil olarak dağıtılması ve çalışanların beklentileri ile aldıkları ödüller arasında dengenin kurulması önemli bir meseledir.

Lawler ve Porter'in (1968) geliştirilmiş kuramında içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının aynı anda etkili olduğu görülmektedir. İçsel motivasyon, bireyin aktiveyi yaparken veya bir eylemi gerçekleştirirken tatmin sağlamasından dolayı o eylemi yapmasını içerir. Dışsal motivasyon, eylemin maddi veya maddi olmayan sonuçlarıyla alakalıdır. Kuramın önceki kuramlardan önemli bir farkı birçok değişkeni bir araya getirip aralarındaki ilişkileri açıklamasıdır (Vroom,1964).

2.2.2.2.3. Adams'ın Ödül, Adalet veya Eşitlik Kuramı

Adams (1965) çalışanların güdülenmesi, motive edilmesi ve teşvik edilmesi bakımından ödül adaletinin önemine vurgu yapmıştır. Araştırmalarından yola çıkarak, çalışanların kendilerinin aldıkları ödüller ile başkalarının elde ettikleri ödülleri daima karşılaştırdığı ve kendi ödülünün değerine yakın ödül alan çalışanlar ile ne oranda eşit ve adil olduğunu anlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. İşgörenlerin bu karşılaştırmayı yaparken, örgüte sağladıkları çalışma koşullarını, emeklerini, bilgilerini ve tecrübelerini ve buna karşılık olarak, örgütten aldıkları parasal, sosyal ödüller, yönetsel yetkiler gibi ödüller göz önünde bulundurduklarını söyler. Çalışanlar ödülün adil olup olmadığına dair bu karşılaştırmayı daima yaparlar. Bundan dolayı, örgütlerde ödül adaletinin sağlanması örgüt içi çatışmayı azaltacağı için önemlidir (Adams, 1965).

Ödül konusunda adil bir sistemi aramanın önemini vurgulayan görüşler, örgütlerdeki olumsuz durumların azaltılmasına yönelik planlamalar için önemli olarak gösterilebilir. Ancak nihayetinde ödül sisteminde tam anlamıyla eşit bir denge oluşturulması da beklenemez. Bunun nedeni ise, bireylerin birbirlerinden çok farklı değerler ve algılama biçimlerine sahip olmalarıdır.

Çalışanlar kimi durumda kendi girdilerini ve ödülleri, başkalarınınkine bakarak karar vermeye çalışırlar. Eğer ki bir adaletsizlik olduğunu algıarlarsa bu durum örgütte bir gerginliğe yol açabilir. Bireyler adil olduğunu düşündükleri ortamlarda eyleme geçmek için daha fazla güdülenirler, motive olurlar (Adams, 1965).

Bireylerin eşitlik algılamaları temelde dört aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Bunlar, kendini değerlendirme, diğerini değerlendirme, kendini diğeriyle kıyaslama ve eşitlik ya da eşitsizlik hissetme olarak sıralanmaktadır.

Kendini değerlendirme aşaması, bireylerin örgütte nasıl bir yerleri olduğunu ve diğer işgörenlerin onlara karşı nasıl bir tutum sergilediğiyle alakalıdır. İkinci olarak diğerini değerlendirme aşaması, bireylerin çalıştıkları örgütteki diğer bireylerin başkaları tarafından nasıl muamele gördüğü ve diğerlerinin onlara karşı nasıl bir tutum sergilediğiyle alakalıdır. Üçüncü aşama olan kendini diğeriyle kıyaslama, bireylerin kendisine karşı olan tutumu ve örgüt içinde diğerlerine karşı olan tutumu değerlendirdikten sonra, kendisinin içinde bulunduğu duruma yakın olan bireylerle kıyaslaması anlamına gelir. Son olarak ise bütün bu aşamaların sonunda bireyler, yaptıkları kıyaslamalar sonucunda eşitlik veya eşitsizlik hissetme eğilimi göstermeye başlarlar (Adams, 1965).

2.2.2.2.4. Şartlandırma veya Pekiştirme Kuramı

Şartlandırma kavramının içeriğine bakıldığında, klasik şartlandırma ve sonuçsal şartlandırma olarak iki çeşit şartlandırmadan oluştuğunu söyleyebiliriz. Klasik şartlandırma, uyarının organizmanın davranışlarını etkilemesi üzerine kuruludur. Sonuçsal şartlandırma ise bireyin karşılaşılan sonucun ne olduğuna göre davranışını tekrarlayacak veya tekrarlamayacak olduğuyla alakalıdır. Birey sonucundan memnun kaldığı davranışı tekrar edecek ve bu davranış pekiştirilmiş olabilir, buna karşılık sonucundan memnun kalmadığı bir davranışı tekrar etme konusunda çekingen davranacak ve tekrarlama eğilimi göstermeyebilir.

Tüm bu bahsedilenlerle ilgili olarak ilgili olarak, istenilen olumlu davranışları pekiştirme konusunda yönetim psikolojisi kapsamında temel olarak dört yöntemle karşılaşırız. Bunları,

olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, ortadan kaldırma ve cezalandırma olarak sıralayabiliriz.

Olumlu pekiştirme, otorite tarafından istenen davranışları gerçekleştiren bireylerin, davranışlarını tekrar etmelerini sağlamak adına teşvik edilmesi anlamına gelir (Robbins,1989). İstenilen davranışı yapan bireyin bu davranışı tekrar etmesi için yapılan isteklendirme, motive etme ve güdüleme eylemleri olumlu pekiştirme olarak gösterilebilir.

Olumsuz pekiştirme, otorite tarafından istenmeyen, ancak bireyler tarafından gerçekleştirilen bir tutum ya da davranışı önlemek amacıyla tedbir alınması anlamına gelir. Burada yapılan davranışın otorite tarafından istenmeyen ve hoş karşılanmayan bir davranış olduğunun hissettirilmesi önemlidir. Olumsuz pekiştirme aynı zamanda hatanın nedenlerinin ve ortaya çıkardığı sonuçların incelenerek, eylemi yapan kişinin bu davranıştan bir ders çıkarmasının sağlanması olarak da açıklanabilir. Örnek olarak, okul ortamında kurallara uymayan bir öğrenci için olumsuz pekiştirme kullanılabilir.

Ortadan kaldırma yöntemi de temel olarak, yapılması istenmeyen davranışı ortadan tamamıyla kaldırma, ortaya çıkışını temel olarak engelleme tedbirlerini anlatır (Robbins,1989). Burada eylemi gerçekleştiren birey, aynı eylemi bir daha yapması durumunda bazı imkânlarını kaybedeceği bir durumla karşılaşır. Derse devamsızlık yapma hakkı olmayan öğrencinin bir devamsızlık daha yapması ve dersten kalması bu duruma örnek olarak verilebilir.

Cezalandırma ise, pekiştirme ve şartlandırma isteğinin olmadığı bir davranışı engellemek adına çalışanı cezalandırma anlamına gelir. Buna göre ceza alan bir çalışan, ceza almasına neden olan davranışı yinelemeyecektir. Ancak, işgörenin yaptığı davranış sonrasında verilen cezanın, otoritenin istediği davranışları yaptıracak bir gücü yoktur. Ceza sonrasında işgörenin olumsuz davranışı engellense bile, olumlu davranışa yönlendirme konusunda bir etkisi olmayabilir.

Pekiştirme teorisi motivasyona neden olan şeyleri açıklamamasına karşın, davranışın nasıl kontrol altına alındığı konusunda etkili bir araç durumundadır. Bundan dolayı da motivasyon kavramı kapsamında ele alınmaktadır (Robbins, 1989).

Burada bahsedilecek önemli bir konu ise eğitim unsurudur. Eğitim bireylere istenilen davranışın kazandırılması konusunda önemli işlevi olan bir kurumdur. Eğitimde de bahsedilen pekiştirme teorisi basamakları kullanılabilir ve hatta kullanılmaktadır. Ancak bu yöntemler kullanılırken önemli olan bunların ne derecede kullanılacağıdır. Ceza yönteminin sık

kullanıldığı bir ortamda, istenilen davranışı etmede olumsuz sonuçlar almakla birlikte, olumsuz bir ortam da yaratılabilir. Dolayısıyla, öğretmenler pekiştirme teorisi kapsamındaki yöntemleri kullanırken özellikle insan faktörünü dikkate almalıdır.

2.2.2.2.5. Edwin Locke' un Amaç Kuramı

Edwin Locke 'un amaç kuramının içeriğini oluşturan temel argüman, bir amaç yaratmanın iş motivasyonu oluşturma konusunda son derece önemli olduğudur. Amaçlar işgörenler için önceden belirlenmiş bir çabayla neler yapıp sonucunda neler elde edebileceklerini göstermesi bakımından önemli bir etki sağlar. Amaçlar, gösterilen performanslar açısından da bir değer olduğu söylenebilir. Belirlenen amaçlar performansı artırmakla beraber, zor amaçlar sadece bireyler tarafından kabul edilirse kolay amaçlara kıyasla daha yüksek performans sağlanmasına destek olmaktadır. Bu durumun sonucunda da birey daha fazla motive olmaktadır (Locke, 1968).

Bazı durumlarda katılımcı amaç belirleme durumlarında daha yüksek performans gözlemlenirken, bazı durumlarda da belirli bir otorite tarafından belirlenen amaçlar doğrultusunda yapılan çalışma sonucu işgörenlerin performansı yükselmektedir. Ancak söylenebilir ki, katılımcı amacın önemli özelliği amacın çekiciliğini artırmasıdır. İşgörenler katılımcı amaçta, otorite tarafından belirlenmiş amaca göre daha fazla kabul gösterme eğilimindedirler. Temel neden insanların o amacı belirlemede söz sahibi olmaları ve bundan ötürü belirlenen hedefe daha sıkı bağlanmalarıdır (Robbins,1989).

Locke aynı zamanda amaçları belirlerken de belirli noktalara dikkatin çekilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sayededir ki; amaçların performansı artırma ve güdüleme özellikleri daha fazla etkisini artırabilir. Bu noktalar, amaçların örgütün ilkelerine bağlı olması gerektiği, yönetim ve işgörenlerin amaçlarının birbirine uygun olması ve örtüşmesi, işgörelere doğru zamanda geri bildirim verilmesi buna bağlı olarak gelişimlerinin desteklenmesi ve çalışanların ödüllendirilmeleri, amaçlara belirli bir zaman sınırlandırılması getirilmesi olarak vb. şeklinde sıralanabilir (Locke, 1968).

2.2.3. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmenlerin motivasyonu, eğitimde kritik bir role sahiptir. Eğitim kalitesinin artırılması ve buna bağlı toplumsal gelişmenin meydana gelebilmesi açısından öğretmenin mesleğini icra ederken daha fazla güdülenmesi ve motive olmasının önemli olduğu rahatlıkla söylenebilir. Öğretmen motivasyonunu sağlayan ve sürekliliğini destekleyen belirli faktörler

bulunmaktadır. Devam eden başlıkta, örgütlerde öğretmen motivasyonunu etkileyen bu faktörler hakkında bilgi verilecektir.

2.2.4. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörleri, içsel faktörler ve dışsal faktörler olarak iki gruba ayırmak mümkündür. İki grup motivasyon kaynağı da öğretmenlerin çalışma hayatı için önem taşır. Bu iki grup motivasyon kaynağı birbirini bütünleyen ve eşgüdümlü olarak öğretmenlere etki eden motivasyonlardır.

Öğretmenlerde motivasyonu sağlayan içsel kaynak olarak, yukarıda Maslow'un (1943) teorisinde de bahsedilen gibi sosyal ilişkilerden, kişinin elinde bulundurduğu statüden, başkaları tarafından gördüğü saygıdan, kendini geliştirip gerçekleştirebilmesinden ve tam doyuma ulaşmış olmamasından bahsedilebilir. Öğretmenlerin çalıştığı örgütlerde diğerleriyle kurduğu ilişkiler motivasyonun önemli bir parçasıdır. Eğer ki örgüt içinde öğretmenler arasında ve öğretmenlerle idari kadro arasında olumlu ilişkiler bulunuyorsa, bu durum öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında katkı sağlayacaktır. Yine içsel olarak önemli olan bir diğer unsur ise, öğretmenlerin toplumsal alanda sahip oldukları statü ve saygıdır. Öğretmenlik bir bölgede ve ya çalıştıkları örgütte ne kadar değerli görülüyorsa ve saygı duyuluyorsa, bu durumun da öğretmenler üzerinde motivasyonu artırıcı bir etkisi olacağı söylenebilir. Bu etkenlerin yanı sıra son olunursa, kendini geliştirme ve gerçekleştirme içsel olarak, işgörenlerini tatminini sağlayan ve motive eden başka bir etkidir. Maslow'un teorisini öğretmenlerin durumuna uyarlayacak olursak; temel ihtiyaçlarının eksikliğini gidermiş ve kendilerini devamlı olarak meslekleriyle alakalı olarak geliştirmeye çalışan ve yeteneklerine daha fazla katmak için uğraşan, farklı öğretim teknikleri geliştiren ve bunların sonucunda ise yüksek motivasyon sahibi bir öğretmen örnek olarak gösterilebilir.

Motivasyonu sağlayıcı dışsal faktörlere örnek olarak ise yöneticilerle olan ilişkiler, örgütteki ücret ve çalışma koşulları, örgütteki fiziksel çalışma koşulları, özel olarak öğretmenlik mesleği düşünüldüğünde velilerle girilen iletişim, bu etkileşimlere bağlı ortaya çıkan stres vb. etkenler söylenebilir (Herzberg, 1959). Yöneticilerle olan ilişkiler işgörenlerin motivasyonu için önemli bir etkidir. Öğretmenler düşünüldüğünde, karar alma mekanizmasında paylaşımcı, çalışanlara karşı adil ve geri bildirimlere açık olan bir yöneticinin, öğretmenlerin motivasyonu üzerine olumlu bir etki yaratacağı, tam tersi bir durumda ise olumsuz etki yaratacağı söylenebilir. Örgütteki çalışma koşulları ve ücret politikalarının, motivasyonu en çok etkileyen dışsal faktörlerden olduğunu söylemek

mümkündür. Çalışma koşulları zorlayıcı olmasının ve buna oranla ücretlerin az olmasının, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Örgütteki ücret politikasının adil olması ve çalışma koşullarının iyileşmesi de çalışanları yaptıkları iş konusunda motive edici bir rol oynayacaktır. Son olarak velilerle ve diğer kişilerle girilen ilişkilerden bahsetmek gerekirse söyleyebiliriz ki; velilerle girilen daha olumlu ilişkilerde öğretmenlerin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkileyen bir rol oynayabilir.

2.3. İlgili Çalışmalar

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı ve motivasyonları ile ilgili literatür incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında yapılmış birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı ve motivasyonları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Daha önce araştırmanın önemi kısmında da sözü edildiği gibi, yapılan literatür taraması ve incelemeler sonucunda, Türkiye’de ve yurt dışında öğretmenlerin sessizlik algıları ve motivasyonlarına arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışma yapılmadığı fakat benzer çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyonla ilişkili olan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir. Takip eden paragraflarda öncelikle öğretmenlerin örgütsel sessizlikle alakalı olan araştırmalardan bazılarının sonuçları, ardından da motivasyonla ilgili olan araştırmalar yer alacaktır.

Sardoğan’ın (2017) yaptığı araştırmada, 2015-2016 öğretim yılında Konya ilinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin sessizlik hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak, sessizliğin nedenleri, azaltan etkenleri ve sonuçlarına yönelik çıkarımlar elde etme amaçlanmıştır. Buna göre, sessizliğin oluşmasına neden olan unsurların eşitsizlik algısı, öğrenilmiş çaresizlik, bilgi paylaşmama, iş kaygısı, ilişkilerin bozulmasından duyulan korku, baskın gruplaşmalar, örtük inançlar, rekabet vb. gibi unsurlar olduğu bu araştırma ile ortaya koyulmuştur.

Burulday’ın (2018) yaptığı araştırmada, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bingöl ilinde görev yapan 546 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların örgütsel sessizlik algılarının duygu, yönetici, izolasyon ve sessizliğin kaynağı boyutlarında, öğrenim durumu, cinsiyet, branş, medeni durum ve kıdem değişkenleri bakımından örgütsel

sessizlik davranışlarına ilişkin anlamlı bir farklılık görülmezken, yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gözlemlenmiştir.

Ege'nin (2018) yaptığı araştırmada, bir örgütteki çalışanların örgütsel sessizlik düzeyi ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu belirlenen örgütte çalışan 94 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel sessizlik ile mutluluk arasında özellikle sessizliğin at boyutlarından kabullenici sessizlik ve mutluluk arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırma kapsamında çalışanların cinsiyeti değişkeni açısından örgütsel sessizlik için anlamlı bir fark olduğu, ancak mutluluk konusunda çalışanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Çalışanların yaşlarına, eğitim düzeylerine, çalışma sürelerine ve unvanlarına göre örgütsel sessizlik ve mutluluk düzeylerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kahveci (2010) tarafından yapılan, ilköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Elazığ il merkezinde bulunan toplam 20 ilköğretim okulunda çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel sessizlik algılarının yüksek, örgütsel bağlılık algılarının ise orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını rahatça ifade edemedikleri ve genelde sessiz kalmayı seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gegeoğlu'nun (2018) tarafından yapılan araştırmada, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 2016-2017 yılında kamu sektöründe farklı şehir ve görev tiplerinde bulunan 230 kamu çalışanı üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dağıtımsal adalet ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Etkileşimsel adalet ve işlemsel adalet ile örgütsel sessizlik arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani, örgütte etkileşimsel ve işlemsel adalet algısı düştükçe, örgütsel sessizliğin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan, Bakan ve Oğuz (2017) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların motivasyonları üzerine mesleki bağımlılığın mı, yoksa örgütsel bağımlılığın mı daha etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Ağrı ilinde okullarda görev yapan 134 öğretmen ile anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, genel olarak öğretmenlerin mesleki bağımlılık ve boyutlarının, örgüte bağlılık düzeyinden daha yüksek

olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonucunda ise, genel anlamda mesleki bağlılığın örgütsel bağlılığa oranla motivasyon üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Arslan (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin kullandıkları demokratik tutum ve davranışların öğretmen motivasyonuna etkisini belirleme amaçlanmıştır. Araştırma Gaziantep il merkezindeki 26 ilköğretim okulunda görev yapan 534 öğretmenle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, yöneticilerin demokratik tutumlarının öğretmenlerin motivasyonlarını yükselttiği sonucu çıkarılmıştır.

Sarıca'nın (2013) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında eğitim ortamlarının iyileştirmesinin yönetici ve öğretmen motivasyonuna etki düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma İstanbul'da bulunan Ümraniye, Çekmeköy ve Sancaktepe ilçelerinde tesadüfi olarak seçilen 25 ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim ortamlarının iyileştirilmesinin yönetici ve öğretmen motivasyonunu yüksek düzeyde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yıldırım, Alpaslan ve Ulubey (2019) tarafından yapılan araştırmada, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının belirlenmesi ve program süresinin süresince motivasyonlarındaki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma, Ege Bölgesi'ndeki formasyon eğitimi veren bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının program öncesi ve sonrasında mesleki motivasyon ve meslek algı ölçeklerinin ortalama puanları karşılaştırıldığında, program sonrasında ortalama puanlarda bir düşüşün olduğu gözlemlenmiştir. Adayların motivasyon boyutunda formasyon eğitimi ve sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sonuç olarak, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarına ve meslek algılarına olumlu yönde katkı sağlamadığı belirtilmiştir.

2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sylvia ve Hutchison'ın (1985) Oklahoma'da 167 kamu çalışanı öğretmene uyguladığı, öğretmen motivasyonlarının incelendiği anket sonucunda, öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasının; yeni düşünceler üretme özgürlüğü, beklentilerinin ve sorumluluk bilinçlerinin artırılması ve demokratik tutum ve çeşitli davranış faktörlerini ile ilişki olduğu saptanmıştır.

Ayrıca, öğretmenleri mesleğe daha çok çekme ve meslekte kalmalarını sağlamanın, ücret ve onlara verilen destekle alakalı olduğu gözlemlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin en çok eleştirdikleri konunun, mesleki geribildirim ve destek alamadıkları olduğundan bahsedilmiştir.

Shaikh' ın (2018) çalışanların sessiz kalma davranışlarının çalışan bağlılığı üzerindeki etkilerini bulmak amacıyla yaptığı çalışma kapsamında, 234 öğretmenle yaptığı çalışma sonucunda; Sindh'deki yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler arasında çalışanların sessizliği boyutunun çalışanların bağlılığı olumsuz ve anlamlı bir yönde etkilediği saptanmıştır. Buna göre kurum içinde sessizlik davranışı bulunuyorsa, çalışanların bağlılık düzeyi ve dolayısıyla motivasyon düzeyi azalma olduğuna ulaşılmıştır.

Smith (1999) tarafından yöneticilerin liderlik tarzı ve öğretmen motivasyonuna ilişkin 774 öğretmen ile yapılan araştırma sonucunda; yöneticilerin liderlik tarzı ve öğretmen motivasyon düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmasına karşılık, cinsiyet, yaş ve meslekte elde edilen kıdem gibi kişilik değişkenlerinin öğretmen motivasyon düzeyleri konusunda anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yine okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye ilişkin, Pennington (1997) tarafından Tennessee eyaletinin farklı bölgelerinden yaklaşık 300 öğretmenle yapılan araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu ancak, yaş, cinsiyet ve kıdem gibi kişilik değişkenlerinin öğretmen motivasyon düzeyleri konusunda anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Foshat ve Zarei (2017) tarafından örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışma kapsamında, 130 kişi ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; örgüt kültürü ve örgütsel sessizlik arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve yöneticilerin sessizlik görüşünün örgütsel sağlıkla önemli derecede olumsuz yönde ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liu, Wu ve Ma (2009) tarafından çalışanların sessizlik davranışı kültürünün nasıl aşılabacağı ve yöneticilerin çalışanların fikirlerini ifade etme konusunda onları nasıl teşvik edeceğini araştırmak için 314 çalışanla bir araştırma yapılmıştır. İşyerinde yöneticiler ve işgörenler arasındaki etkileşimi artırmak, örgütsel sessizlik davranışı gösteren çalışanların kişisel ve psikolojik durumlarına yoğunlaşmak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, farklı

liderlik tarzlarının, çalışanların özellikle içsel düşünce ve duyguları üstünde farklı etkilere sahip olduğu ve bu durumun olumsuz yönde bir psikolojik durumda bulunan çalışanların örgüt hakkındaki düşüncelerini saklamaya ittiği sonucuna ulaşılmıştır.

Moghaddampour, Nazemipour, Aghaziarati ve Bordbar (2013) tarafından örgütsel sessizliğin önemine ilişkin Qom ilinde seçilen 13 kurumda örgütsel sessizliğin durumu incelenmiştir. Araştırmada Qom’da etkinlik gösteren kurumlarda örgütsel sessizlik düzeyinin normal düzeyin üzerinde olduğu ve mevcut seviyenin azaltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, araştırmanın yapıldığı kurumlarda örgütsel sessizlik ve demografik değişkenler arasında, diğer çalışmalara benzer şekilde, anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Tangirala ve Ramanujam (2008) tarafından işlemsel adalet iklimimin çalışanların sessizlik davranışları üzerine etkisini incelemek amacıyla 606 hemşire ile bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda; işlemsel adalet ikliminin, örgütsel sessizlik davranışının bireysel düzeyde var olan nedenlerinin seviyesini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, işlevsel adalet ikliminin yüksek olduğu durumlarda, çalışanların örgütsel sessizlik düzeylerini azaltıcı yönde etkileyen faktörlerin daha güçlü olduğu görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın deseni, evren ve örneklem, verilerin toplanması, ölçme aracı ve verilerin analizine yer verilecektir.

3.1.Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki değişim varlığını veya derecesini belirlemek için kullanılan bir araştırma modelidir. Korelasyon türü ilişkilerde ve karşılaştırma yolu ile edilen ilişkilerde çözümleme yapılabilir. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar. İlişkisel çözümleme, korelasyon türü ve karşılaştırma türü ilişkisel araştırma olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır (Karasar, 2005).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'da görev yapan 155.039 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşma olanağı olmadığı için evrenden örneklem alınması yoluna gidilmiştir.

Bu araştırmanın örneklem grubunu 2018-2019 İstanbul ili Beşiktaş, Şişli ve Kağıthane ilçelerinde görev yapan 383 öğretmen oluşturmaktadır. Beşiktaş, Şişli ve Kağıthane ilçeleri farklı sosyokültürel özelliklere sahip ve farklı sosyoekonomik düzeyde insanların yaşadığı yerler olması sebebi ile seçilmiştir. Bu anlamda Beşiktaş ilçesinde genellikle üst gelir gruplarının, Şişli ilçesinin üst gelir, orta gelir ve alt gelir gruplarının, Kağıthane ilçesinin ise orta ve alt gelir gruplarının yaşadıkları değerlendirilmektedir. Örneklem grubu tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın evreni olan İstanbul ilinden rastgele seçilen 3 ilçede hesaplanan öğretmen sayısına ulaşılmıştır. Örneklem büyüklüğünü tespit etmek için Cochran'ın (1962) örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmıştır. Bu formülle yapılan hesaplamalara göre araştırmaya en az 383 öğretmenin katılması gerektiği belirlenmiştir.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{1 + \frac{t^2 \cdot (PQ)}{N \cdot d^2}}$$

N = Evren büyüklüğü

n= Örneklem Büyüklüğü

d= Tutum Düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96)

PQ= (.50) . (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi.

3.3.Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış Örgütsel Sessizlik Ölçeği (ÖSÖ) kullanılmıştır. Motivasyon düzeylerine ilişkin verileri toplamak amacıyla ise, Ural (1996) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış Mesleki Motivasyon Ölçeği (MMÖ) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” katılımcılar hakkında araştırmada kullanılmak üzere cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, branş, çalıştığı eğitim kademesi ve çalıştığı okul türü başlıklarından oluşmaktadır.

3.3.2.Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını belirlemek için hazırlanmıştır. Örgütsel Sessizlik Ölçeği (ÖSÖ) 18 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır.

Tablo 3.1: Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutları

BOYUT	MADDELER
Okul Ortamı	1-2-3-4 (Bu boyutun 3. Maddesi ters şekilde kodlanmıştır.)
Duygu	5-6-7
Sessizliğin Kaynağı	8-9-10-11-12
Yönetici	13-14-15
İzolasyon	16-17-18

Ölçek maddeleri Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Orta Düzeyde Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum olmak üzere beşli likert tipine göre hazırlanmıştır. Ölçeğin toplam puanı 18 ile 90 arasında değişmektedir. Verilerin çözümlenmesinde kullanılacak aralık genişliği $4/5=0,80$ olarak hesaplanmıştır. Puanlar aşağıdaki şekilde kategorize edilmiştir.

- Tamamamen Katılmıyorum (1,00-1,80)
- Katılmıyorum (1,81-2,60)
- Orta Düzeyde Katılıyorum (2,61-3,40)
- Katılıyorum (3,61-4,20)
- Tamamen Katılıyorum (4,21-5,00)

3.3.3. Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerliliği

Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerliliği yine Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen yapılmıştır. Söz konusu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları yönetici boyutu için " $\alpha=.79$ ", duygu boyutu için " $\alpha=.81$ ", izolasyon boyutu için " $\alpha=.83$ ", okul ortamı boyutu için " $\alpha=.74$ " ve sessizliğin kaynağı boyutu için " $\alpha=.80$ " olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan güvenirlik katsayısı " $\alpha=.89$ "dur.

Mevcut araştırmada da ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi tekrar edilmiş ve hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları yönetici boyutu için " $\alpha=.828$ ", duygu boyutu için " $\alpha=.674$ ", izolasyon boyutu için " $\alpha=.828$ ", okul ortamı boyutu için " $\alpha=.554$ " ve sessizliğin kaynağı boyutu için " $\alpha=.719$ " ve ölçeğin geneli için " $\alpha=.899$ " olarak hesaplanmıştır.

Ayrıca ölçeğin güvenirliği için de Spearman Brown iki yarı test güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve “ $\alpha=.834$ ” olarak belirlenmiştir. Tüm bu hesaplamalarla ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

3.3.4. Mesleki Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ölçmek amacıyla “Mesleki Motivasyon Ölçeği” (MMÖ) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek Ural (1996) tarafından geliştirilmiş ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dördümlü Likert türü bir ölçek olup Hiçbir zaman (1), Bazen (2), Çoğunlukla (3), Her Zaman (4) olarak puanlanmıştır. Ölçeğin toplam puanı 24 ile 96 arasında değişmektedir. Ölçek ilk geliştirilmiş şeklinde 28 maddeden oluşurken Ural (1996) tarafından sonraki çalışmalarında 24 maddeye indirilmiştir ve Hiçbir Zaman (1), Bazen (2), Sık Sık (3) ve Her Zaman (4) olarak puanlanmıştır.

3.3.5. Mesleki Motivasyon Ölçeği’nin Güvenirlik ve Geçerliliği

MMÖ (1996) geçerlik çalışması faktör analizi kullanılarak yapılmıştır. Faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin testi ile belirlenmiştir.

Tablo 3.2: Mesleki Motivasyon Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
y20	,841		
y21	,814		
y3	,804		
y7	,782		
y18	,776		
y10	,772		
y14	,770		
y22	,755		
y19	,740		
y15	,727		
y9	,709		
y17	,691	,331	
y13	,676	-,349	
y8	,666	-,316	
y16	,650		,432
y1	,649		
y6	,606	,504	
y12	,594		,469
y5	,581	,473	
y11	,573		

Faktör analizi sonucunda tüm maddeler birinci faktörler 0.50 üzerinde yük değere sahip çıkmıştır ve ölçek tek boyutlu olarak kabul edilmiştir. Cronbach alfa katsayısı “ $\alpha=.91$ ” olarak hesaplanmıştır. Ölçek geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

3.3.5. Uygulama ve Verilerin Toplanması

Örgütsel Sessizlik Ölçeği (Kahveci ve Demirtaş, 2013) ve Mesleki Motivasyon Ölçeği (Ural, 1996) yetkililerden gerekli izinler alınarak 2018-2019 öğretim yılının ikinci öğretim döneminde İstanbul Şişli, Beşiktaş ve Kağıthane ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 383 öğretmene uygulanmıştır. Katılım isteğe bağlı olarak gerçekleşmiştir. Öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğinde, araştırmacı tarafından anketleri kapalı zarflar içinde verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere uygulamadan önce ölçeklerle ilgili açıklamalar yapılmış ve ölçekleri doldurmaları için yeterli süre verilmiştir. Her katılımcıya bir numara verilmiş ve anketlerde sadece bu numaralar belirmiştir. Katılımcıların ölçekleri doldurması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Veri toplanmasının sona ermesinden sonra, veriler araştırmacının parola korumalı kişisel bilgisayarında ve basılı kopyalarında saklanmaya başlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Ölçekler 383 kişiye uygulandıktan sonra, cevaplar kontrol edilerek SPSS programına geçirilmiştir. Veriler parametrik testlerden, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ve bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın temel problemini analiz etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler frekans, yüzde ve ortalama tabloları ile özetlenmiştir. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre, örgütsel sessizlik algıları ve motivasyonlarının, kişilik özellikleri ile ilişkisinin belirlenmesinde yapılan veri analizinde; öğretmenlerin yaş aralığı, hizmet süresi, branşı, çalışılan eğitim kademesi ve çalışılan okul türü değişkenlerine bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının ve motivasyon anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. En son mezun olunan eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin sessizlik algısı düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla ise Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Hata düzeyi 0,5 olarak kabul edilmiştir.

4.BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular incelenmektedir.

4.1.1.Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	225	58,7
Erkek	158	41,3
Toplam	383	100

Tabloya göre araştırmaya 225'i (%58,7) kadın, 158'i (%41,3) erkek olmak üzere toplamda 383 kişi katılım göstermiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine bakıldığında kadın katılımcı oranının erkek katılımcı oranına göre %17,4 daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum kadın katılımcıların sosyal bilimler alanında bir araştırmaya katılma konusunda daha istekli olduklarını gösterebilir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla sayıca fazla olmalarıyla ilgili olabilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

Tablo 4. 2: Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	F	%
21-25 yaş arası	22	5,7
26-30 yaş arası	76	19,8
31-35 yaş arası	124	32,4
36-40 yaş arası	59	15,4
41-45 yaş arası	70	18,3
46 yaş ve üzeri	32	8,4
Toplam	383	100

Tablo 4.2’de öğretmenlerin yaşa göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları yukarıda tabloda gösterildiği şekildedir. Araştırmaya, 21-25 yaş arası 22 (%5,7) kişi, 26-30 yaş arası 76 (%19,8) kişi, 31-35 yaş arası 124 (%32,4) kişi, 36-40 yaş arası 59 (%15,4) kişi, 41-45 yaş arası 70 (18,3) kişi ve 46 yaş ve üzeri 32 (8,4) kişi katılım göstermiştir. Buradan yola çıkarak araştırmaya katılan yaş grupları arasından 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin en yüksek katılım oranına sahip olduğu, 21-25 yaş grubu içinde bulunan öğretmenlerin en düşük katılım oranına sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların yaşlarına göre katılımının verildiği tabloya bakıldığında özellikle, genç öğretmenlerin katılımının düşük olduğu söylenebilir. Buna karşın 31-35 yaş arasında ve mesleki tecrübesi olan öğretmenlerin yoğunlukta olmasının ise araştırmada verilen cevaplar bakımından daha olumlu bir veri teşkil ettiği söylenebilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımları

Mezun Olunan Eğitim Düzeyi	n	%
Lisans	300	78,3
Lisanüstü	83	21,6
Toplam	383	100,0

Tablo 4.3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu eğitim düzeyleri incelendiğinde; lisans mezunu 300 (%78,3) katılımcı olduğu, lisanüstü mezunu 83 (%21,1) katılımcı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak görülmektedir ki; lisansüstü mezunu olan öğretmen sayısı üniversite mezunu olan öğretmen sayısına göre oldukça düşük kalmaktadır.

4.1.4. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Dağılımları

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Dağılımlar

Hizmet Süresi	n	%
0-5 yıl	68	17,8
6-10 yıl	86	22,5
11-15 yıl	114	29,8
16-20 yıl	79	20,6
21 yıl ve üzeri	36	9,4
Toplam	383	100

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenleri hizmet yıllarına göre dağılımları; 0-5 yıl arası 68 (%17,8) kişi, 6-10 yıl arası 86 (%22,5) kişi, 11-15 yıl arası 114 (%29,8) kişi, 16-20 yıl arası 79 (%20,6) kişi ve 21 yıl ve üzeri hizmet veren 36 (%9,4) kişi olarak belirlenmiştir. Verilere göre 11-15 yıl aralığında hizmet veren katılımcıların (%29,8) en fazla katılım oranına sahip olduğu, 21 yıl ve üzeri yıl hizmet veren katılımcıların (%9,4) ise en düşük katılım oranına sahip olduğu saptanmıştır.

4.1.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branşlar	f	%
Beden Eğitimi	8	2,1
Bilgisayar	6	1,6
Din Kültürü	6	1,6
Edebiyat	52	13,6
Fen Bilimleri	26	6,8
İngilizce	26	6,8
Matematik	36	9,4
Meslek Eğitimi	4	1,0
Okul Öncesi	38	9,9
Özel Eğitim	6	1,6
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	16	4,2
Sanat	25	6,5
Sınıf Öğretmenliği	102	26,6
Sosyal Bilimler	32	8,4
Toplam	383	100,0

Tablo 4.5'e göre göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı şu şekildedir: beden eğitimi alanında 8 (%2,1) kişi, bilgisayar ve din kültürü alanlarında 6 (%1,6) kişi, edebiyat alanında 52 (%13,6) kişi, fen bilimleri ve İngilizce alanlarında 26 (%6,8) kişi, matematik alanında 36 (%9,4) kişi, meslek eğitimi alanında 4 (%1) kişi, okul öncesi alanında 38 (%9,9) kişi, özel eğitim alanında 6 (%1,6) kişi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında 16 (%4,2) kişi, sanat alanında 25 (%6,5) kişi, sınıf öğretmenliği alanında 102 kişi (%26,6) ve son olarak sosyal bilimler alanında 32 (%8,4) kişi katılmıştır.

4.1.6. Öğretmenlerin Çalışılan Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Çalışılan Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

Çalışılan Eğitim Kademesi	F	%
Okul Öncesi	30	7,8
İlkokul	120	31,3
Ortaokul	133	34,7
Lise	100	26,1
Toplam	383	100,0

Tabloya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademelerine göre katılım oranının: okul öncesi 30 (%7,8) kişi, ilkokul 120 (%31,3) kişi, ortaokul 133 (%34,7) kişi ve lise 100 (%26,1) kişi olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılım konusunda, okul öncesi kademesi dışındaki katılımcıların daha fazla katıldıkları olduğu söylenebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türüne Göre Dağılımı

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Çalışılan Okul Türüne Göre Dağılımı

Çalışılan Okul Türü	F	%
Okul Öncesi	30	7,8
İlkokul	120	31,3
Ortaokul	131	34,2
Anadolu İmam Hatip Lisesi	14	3,7
Çok Programlı Anadolu Lisesi	8	2,1
Fen Lisesi	8	2,1
Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	20	5,3
Anadolu Lisesi	32	8,2
Diğer	20	5,3
Toplam	383	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türlerine göre dağılımı: Okul Öncesi 30 (%7,8) kişi, İlkokul 12 (%31,3) kişi, Ortaokul 131 (%34,2) kişi, Anadolu İmam Hatip Lisesi

14 (%2,1) kişi, Çok Programlı Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi 8 (%2,1) kişi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 20 (%5,2) kişi, Anadolu Lisesi 30 (%8,2) kişi ve diğer okul türleri 20 (%5,2) şeklindedir. Tabloya bakıldığında araştırmaya katılım konusunda, özellikle ilkokulda ve ortaokulda çalışan katılımcıların daha fazla katıldıkları söylenebilir.

4.2. Örgütsel Sessizliğe İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algıları incelenmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Genel Algısı

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Genel Algısı

n	$\bar{x}$	Min.	Maks.
383	2,57	1,33	4,5

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algılarını ölçmek amacıyla uygulanan ölçeğin analiz sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin sessizlik algılarının genel ortalaması $\bar{x}= 2,57$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar incelendiğinde en düşük sessizlik algısı düzeyinin $\bar{x}= 1,33$ olduğu, en yüksek sessizlik algısı düzeyinin ise $\bar{x}= 4,5$ olduğu söylenebilir. Sessizliğe dair algının ortalamasına bakıldığında, orta düzeyin ($\bar{x}=3$ orta seviyede katılıyorum) biraz altında kaldığı görülmektedir. Tablodaki sonuçlara bakılarak araştırmaya katılan öğretmenlerin sessizlik algılarının genel olarak düşük olduğu söylenebilir. Bu durumda okullardaki ortamın genellikle demokratik olduğu ve öğretmenlerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri veya kendilerini baskı altında hissetmedikleri söylenebilir. Kahveci ve Demirtaş’ın (2013) öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizlik algılarına ilişkin çalışmada ise katılımcıların genel olarak olay ve durumlar karşısında konuşmak yerine sessiz kalmayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Algısı

Boyut	n	Min.	Maks.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okul Ortamı	383	1,75	4,75	,59486	,459	-,267
Duygu	383	1,00	5,00	,81336	,467	,043
Sessizliğin Kaynağı	383	1,00	4,40	,72779	-,006	-,491
Yönetici	383	1,00	5,00	,79675	,641	,637
İzolasyon	383	1,00	5,00	,97730	,474	-,488

Örgütsel sessizlik ölçeğinin alt boyutları olan okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon boyutlarına göre öğretmenlerin algılarına dair bulgular tablo 4.9'da yer almaktadır.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.10: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S.S	t	p
Kadın	225	2,60	0,60	0,539	0,591
Erkek	158	2,55	0,57		

Bağımsız cinsiyet değişkenine ilişkin alt problemine yanıt bulabilmek için uygulanan t testi sonucunda elde edilen verilere göre ($p>0,05$) grupların örgütsel sessizlik konusundaki ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna rağmen, sessizlik algısına ilişkin olarak kadın katılımcıların görüşlerinin ortalaması $\bar{x}= 2,60$ (düşük) iken, erkek katılımcıların görüşlerinin ortalaması $\bar{x}= 2,55$ (düşük) seviyesinde olduğu gözlemlenmiştir. Benzer olarak, Akan ve Oran (2017) da araştırma bulguları sonucunda cinsiyetler arası örgütsel sessizlik algısı arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin fikirlerini aynı rahatlıkla açıklayabildikleri söylenebilir.

4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.11: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Yaş	n	$\bar{x}$	S.S.		Kareler Tolamı	df	F	p
21-25	22	2,53	0,62	Gruplar Arası	3,520	5	2,049	0,071
26-30	76	2,56	0,52					
31-35	124	2,46	0,63	Gruplar İçi	129,521	377		
36-40	59	2,70	0,55					
41-45	70	2,69	0,57	Toplam	133,040	382		
46 ve üzeri	32	2,61	0,61					
Toplam	383	2,58	0,59					

Tablo 4.9'a göre ölçeğe, 21-25 yaş arası 22 kişi, 26-30 yaş arası 76 kişi, 31-35 yaş arası 124 kişi, 36-40 yaş arası 59 kişi, 41-45 yaş arası 70 kişi ve 46 yaş ve üzeri 32 kişinin katıldığı görülmektedir. Bu alt problemin yanıtlanması için, bağımsız gruplardan yaş değişkeni için elde edilen veriler ANOVA testine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ($p>0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. Ortalama değerleri birbirine yakın olduğu görülmektedir. Buna rağmen aralarındaki ilişki incelendiğinde, 31-35 yaş arası katılımcıların en düşük düzeyde sessizlik algısına sahip grup olduğunu ($\bar{x}= 2,46$), 36-40 yaş arası katılımcıların ise en yüksek sessizlik algısına sahip grup ($\bar{x}= 2,70$) olduğu söylenebilir. Bu gruplar dışında sessizlik algısının en düşük düzeyden en fazlaya doğru olduğu gruplar; 21-25 yaş arası, 26-30 yaş arası, 46 yaş ve üzeri ve 41-45 yaş arası olmak üzere sıralanabilir. Bu verilerden yola çıkarak genç öğretmenlerin fikirlerini daha rahat söyleyebildikleri ve okul ortamında daha az baskı hissettikleri söylenebilir. Benzer olarak Köylüoğlu ve diğerlerinin (2015) öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarına yönelik yapılan araştırmada da öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel sessizlik algılarında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.12: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	S.S	t	p
Lisans	300	2,61	0,59	2,379	0,018
Lisansüstü	83	2,44	0,58		

Bağımsız eğitim düzeyi değişkenine ilişkin alt problemine yanıt bulabilmek için uygulanan t testi sonucunda elde edilen verilere göre ($p < 0,05$) bahsedilen grupların örgütsel sessizlik davranışına ilişkin ölçeğe verdiği yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, sessizlik davranışına ilişkin olarak lisans düzeyinden mezun öğretmenlerin ortalamasının $\bar{x} = 2,61$ (düşük) olduğu, lisansüstü düzeyden mezun öğretmenlerin ortalamasının $\bar{x} = 2,44$ (düşük) olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre lisans düzeyinden mezun öğretmenlerin sessizlik algılarının, lisansüstü düzeyden mezun öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu verilerden yola çıkarak eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, kendilerini çalışma arkadaşlarına ve yöneticilere karşı daha az baskı altında hissettikleri söylenebilir.

4.2.5. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.13: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	S.S.	Kareler Toplamı	df	F	p	TUKEY	
								Hizmet Süresi	Ortalamalar Farkı
0-5	68	2,50	0,55	4,890	4	3,606	0,07	-	-
6-10	86	2,57	0,64					-	-
11-15	114	2,47	0,55	128,151	378			16-20	-,23983
16-20	79	2,70	0,55					11-15	,23983
21 ve üzeri	36	2,80	0,67	133,040	382			11-15	,32797
Toplam	383	2,60	0,59						

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi, 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olmak üzere farklı hizmet süresi aralığında bulunan 383 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu alt problemin yanıtlanması için, bağımsız gruplardan hizmet süresi değişkeni için elde edilen veriler ANOVA testine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlar ($p<0,05$) doğrultusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, 11-15 yıl arası hizmet veren öğretmenlerin diğer hizmet süresi aralığında bulunan öğretmen gruplarına göre sessizlik algısının ($\bar{x}=2,47$) daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. En yüksek düzeyde sessizlik algısına sahip grubun ise 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olan öğretmen grubu ($\bar{x}=2,80$) olduğu gözlemlenmiştir. ANOVA testinin yapılmasından sonra farkın neden kaynaklandığını bulmak için TUKEY testi yapılmış ve farkın 16-20, 11-15 ve 21 ve üzeri hizmet süresi gruplarından kaynaklandığı görülmüştür. 21 yıl ve üzeri hizmet veren öğretmenlerin sessizlik algısının yüksek olmaları bu alanda tecrübelerinin fazla olmasıyla açıklanabilir. Tecrübesi fazla olan öğretmenlerin okul ortamında meydana gelen sessizliği yıllar içerisinde daha fazla hissedip yorumlayabildikleri söylenebilir. Köylüoğlu ve diğerlerinin (2015) öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarına yönelik yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin hizmet sürelerine bağlı olarak örgütsel sessizlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir.

4.2.6. Branş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.13: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

									TUKEY	
Branş	n	$\bar{x}$	S.S		Kareler Toplamı	df	F	p	Branş	Ortalamlar Farkı
Beden Eğitimi	8	2,30	0,48	Gruplar Arası	13,749	13	3,272	0,00	Din Kültürü	-1,1574
Bilgisayar	6	1,74	0,23						Din Kültürü	-1,7222
Din Kültürü	6	3,46	0,35						Beden Eğitimi	1,15741
Edebiyat	52	2,67	0,60						Bilgisayar	,92593
Fen Bilimleri	26	2,74	0,35	Gruplar İçi	119,291	369			Bilgisayar	,99430
İngilizce	26	2,62	0,41						Bilgisayar	,87678
Matematik	36	2,53	0,50						Din Kültürü	-,93673
Meslek Eğitimi	4	2,36	0,29						-	-
Okul Öncesi	38	2,62	0,81	Toplam	133,040	382			Bilgisayar	,88207
Özel Eğitim	6	2,33	0,83						Din Kültürü	-1,1296
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	16	2,22	0,67						Din Kültürü	-
Sanat	25	2,69	0,52						Bilgisayar	,94593
Sınıf Öğretmenliği	102	2,57	0,59	Toplam	133,040	382				-,89760
Sosyal Bilimler	32	2,52	0,76						Din Kültürü	
Toplam	383	2,58	0,59						Din Kültürü	-,94213

Tablo 4.13'e bakıldığında, örgütsel sessizlik ve öğretmenlerin branş Değişkenleri ANOVA sonuçları görülebilir. Bu alt problemin yanıtlanması için, bağımsız gruplardan branş değişkeni için elde edilen veriler ANOVA testine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda

($p < 0,05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, sessizlik algısının en düşük düzeyde ($\bar{x}=1,74$) olduğu grup Bilgisayar branşına sahip katılımcılar olurken, sessizlik algısının en yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x}=3,46$) grubun Din Kültürü branşına sahip katılımcılar olduğu gözlemlenmiştir. ANOVA testinin uygulanmasından sonra farkın neden kaynaklandığını bulmak için TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testi analizlerine göre din kültürü branşı grup ortalama puanları ile sosyal bilimler, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, özel eğitim, matematik, bilgisayar, beden eğitimi branşlarının grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca bilgisayar branşı grup ortalamaları ile edebiyat, fen bilimleri, İngilizce ve okul öncesi branşlarının grup ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, bilgisayar branşına sahip öğretmenlerin sessizlik algısının düşük olması, sessizlik davranışlarının kendi branşları içinde fazla gösterilmemesinden ve kendi çalıştıkları bölümlerde çok fazla ekip arkadaşları olmamasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Kahveci ve Demirtaş 'ın (2013) öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizlik algılarına yönelik yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre branş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) araştırmasına göre sayısal alan ve dil alanındaki öğretmenlerin sessiz kalma davranışını gösterme düzeylerinin diğer branşlara göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

4.2.7. Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 4.14: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Eğitim Kademesi	n	$\bar{x}$	S.S.		Kareler Toplamı	Df	F	p
Okul öncesi	30	2,81	0,80	Gruplar Arası	1,801	3	1,734	0,160
İlkokul	120	2,56	0,61					
Ortaokul	133	2,55	0,57	Gruplar İçi	131,239	379		
Lise	100	2,55	0,51					
Toplam	383	2,58	0,59	Toplam	133,040	382		

Tablo 13'e göre, alt problemin yanıtlanması için, bağımsız gruplardan eğitim kademesi değişkeni için elde edilen verilerin ANOVA testine tabi tutulması sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0,05$) gözlemlenmiştir. Buna rağmen, sessizlik algısının en fazla olduğu ($\bar{x}=2,81$) grubun Okul Öncesi kademesinde çalışan öğretmenler, sessizlik

algısının en düşük düzeyde olduğu grupların ise eşit düzeyde ortalamaya ($\bar{x}=2,55$) sahip ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenler olduğu söylenebilir. Buna göre okul öncesi kademesinde çalışanlar öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlardaki sessizlik davranışını algılama açısından daha iyi gözlem yaptıkları ve farkında oldukları çıkarımı yapılabilir.

4.2.8. Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 4.15: Örgütsel Sessizlik Davranışı için Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{x}$	S.S.	Kareler Toplamı				TUKEY	
				I	Df	F	p	Okul Türü	Ort. Farkı
Okul Öncesi	30	2,81	0,90	Gruplar Arası	8	2,746	0,006	Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	,62963
İlkokul	120	2,58	0,65					-	-
Ortaokul	131	2,54	0,58					-	-
Anadolu İmam Hatip Lisesi	14	2,73	0,46					-	-
Çok Prog. Anadolu Lisesi	8	3,03	0,42	Gruplar İçi	374			Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	,83889
Fen Lisesi	8	2,40	0,62					-	-
Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	20	2,19	0,66	Toplam	382			Okul Öncesi	,62963
Anadolu Lisesi	32	2,64	0,34					-	-
Diğer	20	2,49	0,47					-	-
Toplam	383	2,58	0,62						

Tablo 4.14'e bakıldığında bağımsız gruplardan çalışılan okul türü değişkeni için elde edilen verilerin ANOVA testine tabi tutulması sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) gözlemlenmiştir. Buna göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde çalışan öğretmenlerin sessizlik algısı düzeyinin ($\bar{x}= 2,19$) en az, Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde

alışan ğretmenlerin ise sessizlik algısının ($\bar{x}= 3,03$) en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çok Programlı Anadolu Liseleri'nde çalışan öğretmenleri takiben, Okul ncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sessizlik algıları düzeyi ($\bar{x}= 2,81$) ikinci sırada yer almıştır. Farkın neden kaynaklandığını bulmak için TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testi sonuçlarına göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi grup ortalama puanları ile Okul ncesi ve çok Programlı Anadolu Lisesi gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu verilerle çok Programlı Anadolu Liseleri'nde daha baskıcı bir ortam olduğu, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde ise aksine daha demokratik bir ortam olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Öğretmen Motivasyon Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin motivasyonlarına ilişkin bulgular incelenmektedir.

4.3.1. Öğretmenlerin Motivasyona İlişkin Genel Algıları

Tablo 4.16: Öğretmenlerin Motivasyona İlişkin Genel Algıları

n	$\bar{x}$	Min.	Maks.
383	2,93	1,75	3,58

Öğretmenlerin motivasyon algılarını ölçmek amacıyla uygulanan ölçeğin analiz sonuçları yukarı tabloda gösterilmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon algılarının genel ortalaması $\bar{x}= 2,93$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe verilen cevaplar incelendiğinde en düşük motivasyon algısı düzeyinin $\bar{x}= 1,75$ olduğu, en yüksek motivasyon algısı düzeyinin ise $\bar{x}= 3,58$ olduğu söylenebilir. Motivasyona dair algının ortalamasına bakıldığında, orta düzeyin üstünde kaldığı görülmektedir. Çevik ve Köse'nin (2017) okul kültürü ve motivasyon ile alakalı yapmış olduğu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin motivasyon algıları düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Diğer bazı çalışmalarda da, Ertürk ve Aydın (2014), Karadağ (2010) ve Ergen (2009) de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin motivasyon algılarının yüksek olduğuna dair bulgulara ulaşmıştır. Öğretmenlerin motivasyonlarının orta düzeyin üstünde olması öğretmenlerin mesleklerini yapmaya istekli oldukları ve çevrede motivasyonlarını düşürecek çok fazla etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 4.17: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Std. Sapma	t	p
Motivasyon Algısı	Kadın	225	2,96	0,36	1,718	0,087
	Erkek	158	2,89	0,39		

Tabloda verilen bağımsız gruplardan cinsiyet değişkeni için elde edilen verilerin t testi sonuçlarına bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$) gözlemlenmiştir. Buna rağmen, kadın öğretmenlerin motivasyon algısının ($\bar{x}=2,96$), erkek öğretmenlerin motivasyon algısından ($\bar{x}=2,89$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğini daha severek yaptıkları için motivasyonlarının daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir. Çalış (2012)' in mesleki motivasyona yönelik yaptığı araştırmada da motivasyonun cinsiyet açısından farklılık göstermemesi konusunda benzerlik göstermektedir.

4.3.3. Yaş Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 4.18: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{x}$	S.S		Kareler Toplamı	Df	F	p	TUKEY	
									Yaş	Ort. Farkı
21-25	22	2,94	0,36	Gruplar Arası	1,675	5	2,405	0,036		
26-30	76	2,96	0,33							
31-35	124	2,84	0,42	Gruplar İçi	52,528	377			36-40	,17532
36-40	59	3,02	0,28						31-35	,17532
41-45	70	2,99	0,37	Toplam	54,203	382				
46 ve üzeri	32	2,92	0,41							
Toplam	383	2,93	0,37							

Tabloda verilen, alt problemin yanıtlanmasına yönelik, bağımsız gruplardan yaş değişkeni için elde edilen verilerin ANOVA testine tabi tutulması sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Buna göre, motivasyon algısının en yüksek

olduğu yaş aralığının 36-40 yaş arası öğretmenler ($\bar{x}=3,02$), motivasyon algısının en düşük olduğu yaş aralığının ise 31-35 yaş arası öğretmenler ($\bar{x}=2,84$) olduğu gözlemlenmiştir. Farkın neden kaynaklandığını bulmak için TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testi sonuçlarına göre 31-35 yaş grubu ortalama puanları ile 36-40 yaş ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağının 31-35 ve 36-40 yaş arası gruplardan kaynaklandığı görülmüştür. 36-40 yaş arası öğretmenlerin motivasyonunun en yüksek olması, meslekte belirli bir süre boyunca çalışmış ve tecrübe edinmiş öğretmenlerin daha yüksek bir motivasyona sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin mesleğe daha fazla hakim olması ve bu durumla doğru orantılı şekilde özgüvenlerinin de artmasıyla açıklanabilir.

4.3.4.Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 4.19: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Mezun Olunan Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	S.S.	t	p
Lisans	300	2,91	0,39	-1,401	0,162
Lisansüstü	83	2,98	0,34		

Tabloda verilen, alt problemin yanıtlanmasına yönelik, bağımsız gruplardan eğitim düzeyi değişkeni için elde edilen verilerin T testine tabi tutulması sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Buna rağmen üniversite mezunlarının motivasyon algısının ($\bar{x}= 2,93$), yüksek lisans mezunlarının motivasyon algısına göre ($\bar{x}=2,98$) daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Yüksek lisans mezun öğretmenlerin motivasyon algılarının daha yüksek olması, belirli alanda daha fazla bilgi sahibi olunması ve profesyonelleşme ile beraber, yapılan işi daha iyi yapmanın getirdiği mutluluk ve motivasyonla açıklanabilir.

4.3.5.Hizmet Süresi Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 4.20: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	S.S.		Kareler Toplamı	df	F	p
0-5	68	2,99	0,36	Gruplar Arası	0,944	4	1,675	0,155
6-10	86	2,92	0,42					
11-15	114	2,87	0,36	Gruplar İçi	53,260	378		
16-20	79	2,94	0,38					
21 ve üzeri	36	3,02	0,34	Toplam	54,203	382		
Toplam	383	2,93	0,38					

Tabloda verilen, alt problemimin yanıtlanmasına yönelik, bağımsız gruplardan hizmet süresi değişkeni için elde edilen verilerin ANOVA testine tabi tutulması sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Buna rağmen, 21 yıl ve üzeri hizmet vermiş olan öğretmenlerin motivasyon algısının ($\bar{x}=3,02$) en yüksek, 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin motivasyon algısının ($\bar{x}=2,87$) ise en düşük düzeyde olduğu söylenebilir. 21 yıl ve üzeri hizmet veren öğretmenlerin motivasyonunun en yüksek olması, meslekte uzun denebilecek bir süre boyunca çalışmış ve tecrübe edinmiş öğretmenlerin daha yüksek bir motivasyona sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin tecrübe kazandıkça meslekte daha iyi olmaları ve başarılı olmanın da onların motivasyonunu arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Budak'ın (2008) duygusal bağlılık çalışması incelendiğinde de çalışanların hizmet süreleri bağlılıkları ve dolayısıyla da motivasyonlarını etkilemektedir. Mevcut araştırmada da bu doğrultuda, en uzun süre hizmet veren grubun en yüksek düzeyde motivasyona olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.6. Branş Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 4.21: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Branş	n	$\bar{x}$	S.S.	Kareler Toplamı	Df	F	p	TUKEY		
								Branş	Ort. Farkı	
Beden Eğitimi	8	2,80	0,29	Gruplar Arası	6,212	13	3,67	0,00	-	-
Bilgisayar	6	2,60	0,22						Din	-,72222
Din Kültürü	6	3,32	0,21						Kültürü	,92361
Edebiyat	52	2,98	0,36						Meslek Eğitimi	-
Fen Bilimleri	26	3,14	0,41						-	-
İngilizce	26	3,07	0,28	Gruplar İçi	47,992	369			Sanat	,35256
Matematik	36	2,90	0,38						Meslek Eğitimi	,67788
Meslek Eğitimi	4	2,40	0,12						-	-
Okul Öncesi	38	2,94	0,42						Özel Eğitim	-,85417
Özel Eğitim	6	3,25	0,16						-	-
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	16	2,91	0,37	Toplam	54,203	382			Meslek Eğitimi	,85417
Sanat	25	2,79	0,43						-	-
Sınıf Öğretmenliği	102	2,90	0,37						Fen Bilimleri	-,35256
Sosyal Bilimler	32	2,84	0,26						-	-
Toplam	383	2,93	0,38						-	-

Araştırma kapsamında motivasyon algısının branş değişkenine göre analiz edilmesi sonucunda, belirlenen branşların arasında motivasyon algısı konusunda anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, meslek eğitimi veren öğretmenlerin motivasyon seviyesinin en düşük ($\bar{x} = 2,40$) düzeyde, Din Kültürü branşına sahip öğretmenlerin motivasyonunun en yüksek ($\bar{x} = 3,32$) düzeyde olduğu söylenebilir. Farkın neden kaynaklandığını bulmak için TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testi sonuçlarına göre Din

Kültürü öğretmenleri puan ortalamaları ile Bilgisayar öğretmenlerinin ortalama puanları; Meslek Eğitimi öğretmenleri ortalama puanları ile İngilizce, Özel Eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları ve Fen Bilimleri ile Sanat öğretmenlerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Motivasyon algısına ilişkin branşlara göre bir sıralama yapılacak olunursa, din kültürünü takiben en yüksek motivasyon düzeyine sahip branştan en düşük motivasyon düzeyine sahip branşa doğru; Özel Eğitim, Fen Bilimleri, İngilizce, Edebiyat, Okul Öncesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Sınıf Öğretmenliği, Matematik, Sosyal Bilimler, Beden Eğitimi, Sanat ve Bilgisayar olarak bir sıralama yapılabilir. Din Kültürü öğretmenlerinin motivasyon algısının en yüksek çıkmasına ilişkin olarak, branşlarıyla da alakalı olarak içsel bütünlüklerinin ve iç motivasyonlarının yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Çalış (2012)'in öğretmen motivasyonuna ilişkin yaptığı araştırmada karşılaştığı bulguların ve Kılıçaslan (2006)'ın araştırmasında karşılaştığı bulgular ise mevcut araştırmanın aksine branşların arasında motivasyon algısı konusunda anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir. Yavuz (2006) da benzer şekilde güdülenme konusunda yaptığı araştırma sonucunda branşa göre anlamlı farklılık tespit etmiştir.

4.3.7.Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 4.22: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Görev Yaptığı Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Çalışılan Eğitim Kademesi	n	$\bar{x}$	S.S.		Kareler Toplamı	df	F	p
Okul öncesi	30	2,96	0,44	Gruplar Arası	0,048	3	0,112	0,953
İlkokul	120	2,92	0,36					
Ortaokul	133	2,93	0,39					
Lise	100	2,94	0,36	Gruplar İçi	54,155	379		
Toplam	383	2,93	0,38	Toplam	54,203	382		

Tabloda verilen, alt problemin yanıtlanmasına yönelik, bağımsız çalışılan eğitim kademesi değişkeni için elde edilen verilerin ANOVA testine tabi tutulması sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Buna rağmen, okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin motivasyon algısı düzeyinin en yüksek ($\bar{x} = 2,96$), ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin motivasyon algısının ise en düşük ($\bar{x} = 2,92$) olduğu söylenebilir. Lise kademesinde çalışan öğretmenlerin motivasyon algısı düzeyleri ($\bar{x} = 2,94$),

okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlerin motivasyon algısı düzeylerini takiben ikinci sırada gelirken, ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyi de ($\bar{x}=2,93$) lise öğretmenlerini takiben üçüncü sırada yer almaktadır. Ertürk ve Aydın'ın (2016) da yaptığı çalışma sonucunda da eğitim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin yaş gruplarının öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemediği söylenebilir.



4.3.8.Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Tablo 4.23: Motivasyon Algısı için Öğretmen Görüşlerinin Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Çalışılan Okul Türü	n	$\bar{x}$	S.S.	Kareler Toplamı	df	F	p	TUKEY	
								Çalışılan Okul Türü	Ortalamalar Farkı
Okul öncesi	30	2,98	0,42	Gruplar Arası 4,291	8	4,019	0,00	Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	,44028
İlkokul	120	2,91	0,37					Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	,37118
Ortaokul	131	2,93	0,39					Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	,38642
Anadolu İmam Hatip Lisesi	14	3,07	0,20					Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	,52560
Çok Programlı Anadolu Lisesi	8	2,90	0,25	Gruplar İçi 49,913	374			-	-
Fen Lisesi	8	2,93	0,34					-	-
Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	20	2,55	0,36	Toplam 54,203	382			Diğer	-,41667
Anadolu Lisesi	32	3,10	0,33					Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	,55313*
Diğer	20	2,96	0,23					Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi	,41667*
Toplam	383	2,93	0,38						

Tabloda verilen bağımsız çalışılan okul türü değişkeni için elde edilen verilerin ANOVA testine tabi tutulması sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Buna göre, Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon algısı düzeylerinin ($\bar{x}=3,10$) en yüksek olduğu, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon algısı düzeylerinin ($\bar{x}=2,55$) en düşük olduğu anlaşılmaktadır. Farkın neden kaynaklandığını bulmak için TUKEY testi yapılmıştır. TUKEY testi sonuçlarına göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ortalama puanları ile Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve diğer grubun ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Farkın kaynağının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olduğu görülmüştür. En düşük ve en yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin aynı kademede çalıştıkları göz önünde bulundurularak liselerin öğrenci profillerinin öğretmenlerin motivasyonlarını etkilediği söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ve Motivasyonları Arasındaki ilişkiye İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiye bulgular incelenmektedir.

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları ve Motivasyon Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

Korelasyon Analizi	n	p	r
Sessizlik Algısı	383	0,00	0,337
Motivasyon Algısı			

Tabloda verilen korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin sessizlik algısı ve öğretmenlerin motivasyon algıları arasında pozitif yönlü ve 0,337 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ($p<0,01$). Araştırmaya katılan 383 öğretmenin verdiği cevaplardan elde edilen verilerin analiziyle gerçekleştirilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sessizlik algısı düzeyinin yükseldiği koşulda, motivasyon algısı düzeyinin de aynı doğrultuda yükseleceği söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin sessizlik düzeyleri artarken, motivasyon düzeyleri de artmakta; sessizlik düzeyleri azalırken, motivasyon düzeylerinin de azalmakta olduğu gibi bir

sonuç çıkmaktadır. Sonuca bakıldığında, başta bahsedilen örgütsel sessizlik algısının, öğretmen motivasyonunu negatif yönde etkilediğine dair olan görüşe ters düşen bir analiz sonucu elde edildiği görülmektedir.

Bu analize yönelik, sessizlik algısının yükselmesi ve buna bağlı olarak motivasyon algısının da yükselmesi, işini kaybetme kaygısı veya kabul görmediği ortamda işini yaparak hayatta kalmaya çalışması çabası olarak yorumlanabilir. Örgütteki sessizlik algısının yükselmesi ve buna bağlı bir savunma mekanizması olarak ortaya çıkan motivasyon, işine daha fazla sarılma durumunu ortaya çıkarabilir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

1. Öğretmenlerin genel sessizlik algısı düzeyleri orta düzeyin altında bulunmuştur.
2. Örgütsel sessizlik algısının cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.
3. Örgütsel sessizlik algısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
4. Örgütsel sessizlik algısı ile mezun olunan eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir. Lisans düzeyinden mezun olan öğretmenlerin yüksek lisans düzeyinden mezun olan öğretmenlere göre örgütsel sessizlik algılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
5. Örgütsel sessizlik algısının hizmet verilen süre değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Farkın 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerden kaynaklandığı bulunmuştur.
6. Örgütsel sessizlik algısının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Din Kültürü öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre örgütsel sessizlik algısının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.
7. Çalışılan eğitim kademeleri arasında sessizlik algısı konusunda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
8. Öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkenine göre sessizlik algısı konusunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çok Programlı Anadolu Lisesi'nde çalışan öğretmenlerin diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre örgütsel sessizlik algılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
9. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin orta düzeyin üstünde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
10. Öğretmenlerdeki motivasyon düzeyinin cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

11. Öğretmenlerdeki motivasyon yaş değişkenine anlamı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 36-40 yaş arası öğretmenlerin motivasyonlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
12. Öğretmenlerin mezun olunan eğitim düzeyi ve motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir.
13. Öğretmenlerde motivasyonun hizmet verilen süre değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.
14. Öğretmenlerin branşları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, meslek eğitimi veren öğretmenlerinin motivasyon seviyeleri en düşük, din kültürü öğretmenlerinin motivasyon seviyesi ise en yüksektir.
15. Öğretmenlerde motivasyonun çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
16. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri en düşük, Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri en yüksek olarak gözlemlenmiştir.
17. Öğretmenlerin sessizlik algısı ve öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Buna göre, öğretmenlerin sessizlik düzeyleri artarken, motivasyon düzeyleri de artmakta; sessizlik düzeyleri azalırken, motivasyon düzeylerinin de azalmaktadır.

5.2.Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar için Öneriler

1. Okulda öğretmenlerin motivasyonlarını daha da artırmak için geri bildirim sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına katılımlarının artırılması, öğretmenler arası iletişimi kuvvetlendirici etkinlikler ve uygulamaların planlanıp hayata geçirilmesi olumlu yönde etki sağlayabilir.
2. Literatürde rastlanan, yöneticinin liderlik tarzı araştırmalarının da katkılarıyla; okul müdürlerinin daha adil bir sistem ile çalışmalarına devam etmeleri ve adil bir ödül sistemi ile öğretmen motivasyonları daha fazla artırılabilir.

5.2.2. Diğer Araştırmacılar için Öneriler

1. Mevcut araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinde Beşiktaş, Şişli ve Kağıthane ilçelerinde yürütülmüştür. Diğer bir araştırma tüm Türkiye’de yapılabilir.
2. Benzer bir araştırma başka özel veya kamu kurumlarında çalışan öğretmen veya öğretmen olmayan işgörenler üzerinde yapılabilir.
3. Benzer bir çalışma daha homojen gruplarla yapılabilir.
4. Örgütsel sessizlik algısı ve motivasyona yönelik yapılan bu araştırmaya ek olarak üçüncü bir değişken eklenerek daha geniş kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilebilir.
5. Örgütsel sessizlik algısı ve motivasyona yönelik yapılan nicel araştırma, daha küçük örneklem grupları oluşturularak nitel araştırma yöntemleri ile yapılması durumunda daha derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Adair, Robert K. 1998. A Physical Analysis of the Ion Parametric Resonance Model.

Bioelectromagnetics. c. 19. s. 3.

Adams, J. Stacy. 1965. Inequality in Social Exchange. **Advances in Experimental Social Psychology.** c. 2. s. 267-299.

Ajzen, Icek. 1991. The Theory of Planned Behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes.** c. 50 s. 2: 179-211.

Alderfer, Clayton. **Existence, Relatedness & Growth.** New York: Free Press,1972.

Altinkurt, Yahya. 2014. The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. **Anthropologist.** c. 18. s. 2: 289-297.

Amah, Okey E., Chinwuba A. Okafor. 2008. **Relationships Among Silence Climate Employee Silence Behaviour and Work Attitudes: The Role of Self- Esteem and Locus of Control.** **Asian Journal of Scientific Research.** c. 1 s. 1: 1-11.

Argyris, Chris. 1977. Double Loop Learning in Organizations. **Harvard Business Review.** s. 115-125.

Arslan, Mustafa Cüneyt. 2012. İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aşıkoğlu, Meral. **Motivasyon.** İstanbul: Üniversite Kitabevi,1996.

Ayduğ, Damla. Himmetoğlu, Beyza, Turhan, Esra. 2017. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşlerinin Nitel Bir Araştırma ile İncelenmesi. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c:17 s:3: 1120-1143.

Bentley, Trevor. **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede İnsanları Motive Etme.** İstanbul: Hayat Yayınları.

Berkman, Ümit, Halil Can, Öznur Yüksel. **Yönetim ve Organizasyon.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2007.

- Bildik, Büşra. “Liderlik Tarzları, Örgütsel Sessizlik Ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi”. Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- Bormann Kai C., Jens Rowold. 2016. Transformational Leadership and Followers’ Objective Performance Over Time: Insights From German Basketball. **Journal of Applied Sport Psychology**. c. 28. s. 3: 367-373.
- Bowen, Frances, Kate Blackmon. 2003. Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. **Journal of Management Studies**. c. 40. s. 6: 1393-1417.
- Brinsfield, Chad T. 2009. Employee Silence: Investigation of Dimensions, Development of Measures, and Examination of Related Factors . Doktora Tezi. The Ohio State University.
- Burulday, Veysel. 2018. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Sessizlik Ve Örgütsel Tükenmişlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakıcı, Ayşehan. **Örgütlerde İşgören Sessizliği**. Ankara: Detay Yayıncılık, 2010.
- Çalış, Harun. “Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Davranışlarının İncelenmesi” Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- Çevik, Abdullah, Akif Köse. 2017. Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. c. 6. s. 2: 996-1014.
- Davis, D.G. 1969. Chromosome Behavior Under the Influence of Claret-Nondisjunctional in *Drosophila Melanogaster*. *Genetics*. c. 61 s. 3: 577--594.
- Doğan, İnci Fatma, İsmail Bakan, Makbule Oğuz. 2017. Çalışanların Motivasyonları Üzerinde Örgütsel Bağlılık mı Mesleki Bağlılık mı Daha Etkili. **Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi**. c. 9. s. 2: 1309 -8039
- Dyne, Linn Van, Soon Ang, Isabel C. Botero. 2003. Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs . **Journal of Management Studies**. c. 40. s. 6.: 1359-1392.
- Eren, Erol. **Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım Yayım, 2009.

- Ergül, Şebnem. **Personel Yönetimi**. 1. bs. İstanbul: Rem Ofset, Araştırma Yayınları, 1996.
- Ertürk, Ramazan, Bahri Aydın. 2015. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İçsel Motivasyona Yönelik Algılarının İncelenmesi. **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science**. s. 2 c. 4: 233-246.
- Ewing, George H. 1977. Breaking the Silence Culture: Stimulation of Participation and Employee Opinion Withholding Cross- nationality. **Management and Organization Review**. c. 1 s. 3: 1740-8776.
- Fındıkçı, İlhami. **İnsan Kaynakları Yönetimi**. İstanbul: Alfa Yayınevi, 2000.
- Foshat, A., Zarei, Reza. 2017. Analyzing the Relationship between Organizational Culture and Silence with Organizational Health among Employers of Fars Maskan Bank. **Review of European Studies**. c. 9. s.1: 234-238.
- Gegeoğlu, Timur. 2018. İşletmelerde Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Sessizlik İlişkisi: Bir Alan Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, Nurullah. **Yönetim ve Organizasyon**. Ankara: Seçkin Yayınları, 2005.
- Gül, Hasan, Nazlı Özcan. 2011. Mobbing ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde Görgül Bir Çalışma. **Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**,s. 1 c.2 :107-134 .
- Harvey, Campbell.1988. The Real Term Structure and Consumption Growth. **Journal of Financial Economics**. s. 22. c. 2: 305-333.
- Henriksen, Kerm, Elizabeth Dayton. 2006. Public Policy and Research Agenda Organizational Silence and Hidden Threats to Patient Safety. **Health Research and Educational Trust**. c. 41. s. 4: 1539-1554.
- Herzberg, Frederick. **The Motivation to Work**. New York: Wiley, 1959.
- Hirschman, Albert. O. **Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States**. Harvard University Press, 1970.
- Hodgetts, Richard M. 1999. Editorial: Fall 1998. **Journal of Leadership Studies**. c. 5. s. 4: 1-2.

- Kahveci, Gökhan. 2010. İlköğretim Okullarında Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahveci, Gökhan, Zülfü Demirtaş. 2013. Öğretmenler için Örgütsel Sessizlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. s. 12. c. 43: 167-182.
- Karadağ, Engin, Nuri Baloğlu, Erkan Küçük. 2010. Yönetici Denetimi Algısının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyine Etkisi: Bir Path Analizi Çalışması. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 8 s. 2: 417-437.
- Karadal, Hikmet. 2011 Örgütsel Sessizlik Davranışı: Etkenleri ve Etkileri, Yönetimde Birey ve Örgüt Odaklı Davranışlar. **Yönetimde Birey ve Örgüt Odaklı Davranışları**. Bursa: Ekin Yayınevi, 365-386.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2005.
- Kawabata, Makie, Denise Gastaldo. 2015. **The Less Said, the Better: Interpreting Silence in Qualitative Research**. International Journal of Qualitative Methods. c. 14. s.4.
- Kiewitz, Christian, Simon Liloyd D. Restubog, Mindy K. Shoss, Patrick Raymund Garcia, Robert L. Tang. 2016. Suffering in Silence: Investigating the Role of Fear in the Relationship Between Abusive Supervision and Defensive Silence. **Journal of Applied Psychology**. c. 101. s. 5: 731-742.
- Kish-Gephart, Jennifer J., James R. Detert, Linda Klebe Treviño, Amy C. Edmondson. 2009. Silenced by Fear. **Research in Organizational Behavior**. c. 29: 163-193.
- Knoll, Micheal, Rolf Van Dick. 2013. Do I Hear the Whistle...? A First Attempt to Measure Four Forms of Employee Silence and Their Correlates. **Journal of Business Ethics**. c. 113 s.2: 349-362.
- Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. Arıkan Basım Yayın Dağıtım, 2005.
- Köylüoğlu, A. Selçuk, Aykut Bedük, Levent Duman, H. Hüseyin Büyükbayraktar. 2015, Analyzing the Relation Between Teachers' Organizational Silence Perception and Whistle Blowing Perception. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. 207: 536-545.
- Lawler, Edward E. Lyman W Porter. 1967. Antecedent Attitudes of Effective Managerial Performance. **Organizational Behavior and Human Performance**. c.2: 122-142.

- Liu, Dan, Wu, Jui-cheng Ma. 2009. Organizational Silence: A Survey on Employees Working in a Telecommunication Company. **Conference: Computers & Industrial Engineering**. Ağustos 2009. Peking: Peking University.
- Locke, A. Edwin. 1968. Toward a Theory of Task Motivation and Incentives. **Organizational Behavior and Human Performance**. s. 3 c. 2: 157-189.
- McClelland, David C. **The Achieving Society**. Princeton, N.J: Van Nostrand, 1961.
- Morrison, Elizabeth Wolfe, Frances J. Milliken. 2000. Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. **Academy of Management Review**. c. 25. s. 4: 706-725.
- Maslow, Abraham H. 1943. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review**. s. 50. c. 4: 370-396.
- Miliken, Frances J., Elizabeth Wolfe Morrison. 2003. **Shades of Silence: Emerging Themes and Future Directions for Research on Silence in Organizations**. Journal of Management Studies. s. 40 c. 6:1-34.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.)”, **Resmi Gazete**, 5109 (Haziran 1973): 3-43
- Moghaddampour, J., Nazemipour, B., Aghaziarati, M., Bordbar, H. 2013. Illuminating Employees’ Organizational Silence. **Management Science Letters**. c. 3. s. 8: 2213-2222.
- Nartgün, Şenay Sezgin, Sibel Demirer. 2012. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Görüşleri. **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 7 s. 2: 139-156.
- Onaran, Oğuz. **Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 1981.
- Özer, Pınar Süral, Tayfun Topaloğlu. **Liderlik ve Motivasyon..** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2008.
- Pennington, Philip Wayne “Principal Leadership and Teacher Motivation in Secondary Schools”. D oktora Tezi. Tennessee State University Graduate School, 1997.
- Pentilla, Chris. **Get Talking**. Entrepreneur Nov, 2003.

- Pinder, Craig. C., Karen P. Harlos. 2001. Employee Silence: Quiescence and Acquiescence as Responses to Perceived Injustice. **Research In Personel And Human Research Management**. c. 20. s. 331-369.
- Porter, Lyman W., Edward E. Lawler. **Managerial Attitudes and Performance**. Homewood, Ill: R.D. Irwin, 1968.
- Premeaux, Sonya. Fontenot, Arthur G. Bedeian. 2003. Breaking the Silence: The Moderating Effects of Self-Monitoring in Predicting Speaking up in the Workplace. **Journal of Management Studies**. s. 40 c. 6: 1537-1562.
- Rathus, Spencer A. **Childhood and Adolescence**. New York: New York University, 2008.
- Robbins, s b. **Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications**. Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall International, Inc, 1989.
- Sardoğan, İbrahim. 2017. Öğretmenlerde Örgütsel Sessizlik. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıca, Yıldız. 2013. Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesinin Yönetici ve Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shaikh, Saifullah. 2018. Study of Employee Silence and its Relationship with Employee Commitment among Faculty of Higher Education Institutions in Sindh. **Salu-Commerce & Economics Review**. c. 3. s. 1: 54-61.
- Slyvia,Ronald D, Tony Hutchinson. 1985. What Makes Ms. Johnson Teach? A Study of Teacher Motivation. **Human Relations**. c. 38 s. 9: 841-856.
- Smith, T. M. “A Study of the Relationship Between Principal’s Leadership Style and Teacher Motivation: The Teachers’ Perspective.”. Doktora Tezi. Georgia State University College of Education, 1999.
- Şahin, Ali. 2004. Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 1. c. 11: 523-547.

- Şişman, M., Acat, M.B. 2003. Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. C.13, S.1: 236.
- Tangirala, S., Ramanujam, R. 2008. Employee Silence on Critical Work Issues: The Cross Level Effects of Procedural Justice Climate. **Personal Psycholog.** c. 61 s.1: 37-68.
- Tıktaş, Gülşah. 2012. Örgüt Kültürü, Örgütsel Özdeşleşme Ve Örgütsel Sessizlik İlişkisine Yönelik Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuna, Muharrem, Mehmet Sezai Türk. 2006. Kamu ve Özel Sektör Matbaa İşletmelerinde Çalışanların İçsel Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 1. c. 16: 619-632.
- Vakola, Maria, Dimitris Bourantas. 2005. Antecedents Consequences Of Organisational Silence: An Empirical Investigation. **Employee Relations**. c. 27. s. 5: 441-458.
- Vroom, Victor Harold. **Work and Motivation**. Oxford, England: Wiley, 1964.
- Withey, Michael J., William H. Cooper. 1989. Predicting Exit, Voice, Loyalty, and Neglect. **Administrative Science Quarterly**. c. 34 s. 4: 521-539.
- Yavuz, Ercan, Hakan Koç, Melih Topaloğlu. 2008. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi. **Kamu-İş**. c. 9. s. 4.
- Yıldırım, Kasım, Muhammet Mustafa Alpaslan, Özgür Ulubey. 2019. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi. **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 19. s. 1: 428-439.
- Yıldız, Kaya. 2013. Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. **Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c. 8 s. 6: 853-879.

EKLER

EK.1 Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşım,

Ölçek; Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan tez çalışması ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere hazırlanmıştır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar araştırma amacı dışında kullanılmayacak, başka bir kişi, kurum ya da makama kesinlikle verilmeyecektir. Araştırmanın amacına uygun ilerleyebilmesi için ölçek maddelerinden her birine vereceğiniz cevapların objektif olması ve olması gereken değil var olan durumu yansıtması büyük önem taşımaktadır. Doldurduğunuz ölçeğin değerlendirmeye alınması için tüm soruların cevaplanması gerekmektedir. Bu nedenle lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Gösterdiğiniz ilgi ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Elif Didem Çetindere
Yıldız Teknik Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL VE AKADEMİK BİLGİLER				
1.Cinsiyetiniz 1.() Kadın 2.() Erkek	2.Yaş 1-() 21-25 2-() 26- 30 3-() 31-35 4-() 36-40 5-() 41-45 6-() 46 ve üzeri	3.) En Son Mezun Olduğunuz Okul 1.() Lisans 2.() Yüksek Lisans 3.() Doktora	4. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz? 1.() 0-5 2.() 6-10 3.() 11-15 4.() 16-20 5.() 21 ve üzeri	5.Branşınız (.....)
6. Çalıştığınız eğitim kademesi 1.() Okul Öncesi 2.() İlkokul 3.() Ortaokul 4.() Lise		7. Çalıştığınız okul türü 1.() Okul Öncesi 2.() İlkokul 3.() Ortaokul 4.() Anadolu İmam Hatip Lisesi 5.() Çok Programlı Anadolu Lisesi 6.() Fen Lisesi 7.() Mesleki ve Tek. Anadolu Lisesi 8.() Sosyal Bilimler Lisesi 9.() Anadolu Lisesi 10-() Diğer		

Ek 2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

BÖLÜM II. Lütfen aşağıdaki maddelerden size uygun olana (X) işareti koyunuz.

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

Ek 3.Mesleki Motivasyon Ölçeği

Lütfen aşağıdaki maddelerden size uygun olanı işaretleyiniz.

	Motivasyon Ölçeği Maddeleri	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Mesleğimi seviyorum.	1	2	3	4
2	Mesleğimin gereklerini/görevimi eksiksiz yaptığımı düşünmek hoşuma gidiyor.	1	2	3	4
3	Mesleğimde yükselme, terfi imkanları kısıtlı.	1	2	3	4
4	Hayatımı belirli bir düzende sürdürebilmek için mesleğimi yapıyorum.	1	2	3	4
5	Mesleğimle ilgili çalışabileceğim iş alanları/ işyerleri çok kısıtlı	1	2	3	4
6	Mesleğimin saygıdeğer meslekler arasında olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4
7	İsteyerek bu mesleği seçmedim ama şimdi seviyorum.	1	2	3	4
8	Mesleğim sayesinde insanlığa hizmet ettiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4
9	İstesem de istemesem de şartlar bu mesleği yapmamı gerektiriyor.	1	2	3	4
10	Bu mesleği yapanlar arasında olmak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4
11	Keşke başka bir alanda eğitim alsaydım ve başka bir mesleğim olsaydı.	1	2	3	4
12	Mesleğimi yaparken başarılı olduğumu düşünmek, beni mutlu ediyor.	1	2	3	4
13	Mesleğimin çok değerli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4
14	Mesleğimi yaparak, her ay düzenli olarak para\maaş kazanacağımı bilmek beni rahatlatıyor.	1	2	3	4
15	Böyle bir mesleğim olduğu için geleceğe güvenle bakıyorum.	1	2	3	4
16	Emekli olduğumda, maaş güvencemin olacağını düşünmek beni rahatlatıyor.	1	2	3	4
17	Mesleğimi yaparken hayal kırıklığına uğradım.	1	2	3	4
18	Benim yapabileceğim en iyi iş, mesleğimi yapmaktır.	1	2	3	4
19	Şu anda yapmakta olduğum mesleğimden vazgeçip, başka konuda bir iş yapabilirim.	1	2	3	4
20	Bir mesleğe sahip olmak insana altın bileziktir.	1	2	3	4
21	Mesleğimi yaparken, hayatta bana düşen görevi yaptığımı bilmek beni mutlu ediyor.	1	2	3	4
22	Paraya ihtiyacım olmasa bu mesleği yapmam	1	2	3	4
23	Mesleğimin çok zevkli bir iş olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4
24	Bu mesleği yaparken, çevremde saygı görmek hoşuma gidiyor.	1	2	3	4

ÖZ GEÇMİŞ

Elif Didem Çetindere

Adres : Gayrettepe- Beşiktaş – İstanbul
Cep Telefonu : 90 (537 727 59 89)
E-Mail : edidemyildirim@gmail.com

Kişisel Bilgiler

Medeni Hali : Evli
Doğum Tarihi : 08.07.1989
Uyruk : Türkiye Cumhuriyeti
Doğum Yeri : Çayıralan Çandır

Eğitim Bilgileri

Yüksek Lisans	Yıldız Teknik Üniversitesi		
09.2013- (Devam Ediyor)	Eğitim Yönetimi ve Denetimi		
Lisans	Boğaziçi Üniversitesi		
09.2007- 07. 2013	Okul Öncesi Öğretmenliği		
Lisans (Değişim Programı)	University of Wisconsin Madison		
09.2011- 01.2012	Eğitim Bilimleri		
Lise	Bursa Mustafakemalpaşa İbrahim Önal Anadolu Öğretmen Lisesi		
09.2003- 06.2007	Eşit Ağırlık		
Yabancı Dil	Okuma	Yazma	Konuşma
• İngilizce	İleri	İleri	İleri
• Almanca	Başlangıç	Başlangıç	Başlangıç

İş Deneyimleri

- **09.2014- Devam ediyor** **Harmantepe İlkokulu** **İstanbul**
Tam zamanlı **Okul Öncesi Öğretmeni**
- Okul öncesi çocuklarının bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleme

- **09.2013 – 07.2014** **Puzzle Çocuk** **İstanbul**
Yarı Zamanlı **İngilizce Öğretmeni**
- Günlük İngilizce aktiviteler hazırlayarak okul öncesi çocukların İngilizce dil gelişimlerini destekleme

- **06. 2012 - Hong Kong Ticaret Geliştirme** **İstanbul**
10. 2012 **Konseyi**
Staj **Halkla İlişkiler**
- Bilgi güncelleme, müşteri ilişkilerini düzenleme, ticaret konferanslarını düzenleme

Staj Deneyimleri

• 03.2013 – 05. 2013	Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Birimi	İstanbul
Staj	Stajyer Öğretmen - Günlük planlar hazırlama ve uygulama - Çocukların davranışlarını ve gelişim özelliklerini gözlemleme - Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumunu gözlemleme	
• 03.2013 – 05. 2013	Fuat Soylu İlköğretim Okulu	İstanbul
Staj	Oyun Öğretmeni - 1. Sınıf öğrencilerinin oyun saatlerinde liderlik yapma - 1. Sınıf öğrencilerini sosyal duygusal açıdan destekleme - MEB'in yeni eğitim sistemini gözlemleme	
• 03. 2012 – 06. 2012	İstiklal İlköğretim Okulu	İstanbul
Staj	Yardımcı Öğretmen - Sosyoekonomik düzeyi düşük ilköğretim çocuklarının okuma yeteneklerini destekleme	
• 06.2007 - 09.2007	University of Wisconsin Madison	Madison - ABD
Staj	Gönüllü - Engelli yetişkin ve çocukların sosyal ve iletişim gelişimlerini destekleme - Engelli çocukları sanat aktivitelerinde destekleme - Engelli yetişkinleri spor aktivitelerinde destekleme	
• 04.2011 - 06.2011	Özel Şişli Terakki Anaokulu	İstanbul
Staj	Stajyer Öğretmen - Çocukların davranışlarını ve gelişim özelliklerini gözlemleme - Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumunu gözlemleme - Sınıf öğretmenini destekleme	
• 02.2011 - 04.2011	Robert Koleji	İstanbul
Staj	Stajyer Öğretmen - Çocukların davranışlarını ve gelişim özelliklerini gözlemleme - Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumunu gözlemleme - Sınıf öğretmenini destekleme	

Akademik

Sözlü Bildiri	: 6. Eğitim Denetimi Kongresi (Yıldız Teknik Üniversitesi)- Akreditasyon uygulamalarına dair öğretmen ve yönetici görüşleri üzerine nitel çalışma
Uygulamalı Araştırma Dersi Projesi (Lisans)	Sporun akademik başarıya etkisi üzerine nicel çalışma

Ek Bilgiler

Bilgisayar Programları	: MS Office, SPSS
Üyelikler	: BUSOS (Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Hizmet Kulübü) - Beyaz Şapkalar, GETEM (Görme Engelliler Teknoloji ve Eğitim Laboratuvarı), TEMA