



**ÖĞRETMENLERİN GÜÇ MESAFESİ ALGISI VE ÖRGÜTSEL
SESSİZLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yusuf Attila YİĞİT

Eskişehir (2025)

**ÖĞRETMENLERİN GÜÇ MESAFESİ ALGISI VE ÖRGÜTSEL
SESSİZLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yusuf Attila YİĞİT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Adnan BOYACI**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
(Haziran, 2025)**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yusuf Attila YİĞİT'in "Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 20.05.2025 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi programında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Adnan BOYACI

.....

Üye: Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK

.....

Üye: Doç. Dr. Hamit ÖZEN

.....

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN GÜÇ MESAFESİ ALGISI VE ÖRGÜTSEL SESSİZLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yusuf Attila YİĞİT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, (Haziran, 2025)

Danışman: Prof. Dr. Adnan BOYACI

Bu araştırma, Eskişehir'in merkez ilçelerindeki devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla açıklayıcı sıralı karma yöntem deseniyle yürütülmüştür. Çalışmanın nicel aşamasında basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 25 liseden 354 öğretmene Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği uygulanmış, veriler doğrulayıcı faktör analizi, ölçme değişmezliği testi ve yapısal eşitlik modeliyle çözümlenmiştir. Model sonuçları, güç mesafesinin hem korku temelli hem de umutsuzluk temelli sessizlik üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ardından gerçekleştirilen nitel aşamada, maksimum çeşitlilik örneklemesiyle seçilen on sekiz öğretmenle yüz yüze ve çevrimiçi yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, veriler MAXQDA24 ortamında tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde tümevarımsal paradigmaya bağlı kalınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okullarda bulunan örgütsel sessizlik çoğunlukla bir çeşit boş vermişlik ve mobbing kaygısı etrafında gelişmektedir. Dolayısıyla okul örgütlerindeki mikro yönetim kültürleri veya otoriter liderlik uygulamaları, öğretmenlerin sesini bastırarak sessizlik döngüsünü derinleştirmektedir. Araştırma sonucunda nicel ve nitel bulgulara dayalı olarak ileri sürülen önerilerde bu sorunların çözümü adına çeşitli fikirlere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Örgüt, Güç Mesafesi, Örgütsel Sessizlik, Okul Yöneticisi, Öğretmen

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF POWER DISTANCE AND THEIR ORGANIZATIONAL SILENCE

Yusuf Attila YIGIT

Department of Educational Sciences

Master's Program in Educational Administration

Anadolu University, Graduate School of Education, (20.05.2025)

Supervisor: Prof. Dr. Adnan BOYACI

This study used an explanatory sequential mixed method design to investigate the association between organizational power distance perceptions and organizational silence behaviors among teachers in state high schools in Eskisehir's central districts. In the quantitative phase of the study, the Organizational Power Distance Scale and Organizational Silence Scale were administered to 354 teachers from 25 randomly selected high schools, and the results were analyzed using confirmatory factor analysis, measurement invariance test, and structural equation model. The model results revealed that power distance had a large and positive impact on both fear-based and hopelessness-based quiet. Then, throughout the qualitative phase, face-to-face and online semi-structured interviews were performed with eighteen instructors chosen using maximum variation sampling, and the data was analyzed using theme analysis in the MAXQDA24 environment. In this investigation, the inductive paradigm was used. According to the research findings, organizational silence in schools is mostly characterized by apathy and mobbing anxiety. As a result, micromanagement cultures and authoritarian leadership techniques in schools exacerbate the cycle of silence by repressing teachers' voices. As a consequence of the research, numerous options for solving these difficulties were incorporated in the recommendations made based on quantitative and qualitative findings.

Keywords: Organization, Power Distance, Organizational Silence, School Administrator, Teacher

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın fikir aşamasından son sayfasına dek her adımdaengin bilgisi, akademik vizyonu ve çok kıymetli destekleriyle ufkumu genişleten değerli danışmanım Prof. Dr. Adnan BOYACI 'ya şükranlarımı sunarım. Gücünü eylemden ve kişisel olarak sahip olduğu etki alanından alan bir liderle tanışma ve çalışma fırsatı yakaladığım için kendilerine minnettarım. Çalışmamın her safhasında yönlendirici yorumları, cesaretlendiren tutum ve samimi ilgileriyle motivasyonumu pekiştiren aynı anabilim dalında görev yaptığımız öğretim üyesi hocalarıma, kıymetli mesai arkadaşlarım Emrullah ESEN ve Murat ÖZDEMİR'e, bu süreç içerisinde benzer şeyleri aynı zamanda yaşadığımız Ezgi TOPRAK'a gönülden teşekkür ederim. Her zaman olduğu gibi bu süreçte de koşulsuz sevgileri, anlayışları ve sabırlarıyla yanımda duran sevgili aileme ve anlayış, fikir ve düşünceleriyle yanımda olan en büyük dayanağım Funda KARA'ya minnettarım; varlıkları bu yolculuğun en güçlü destekçisi olmuştur.

Yusuf Attila YİĞİT

Haziran, 2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Yusuf Attila YİĞİT

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT ve Gemini, üretken yapay zekâ programlarından çeviri sürecinde destek aldığımı beyan ederim. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak sorumlulukları kabul ettiğimi bildiririm.

Yusuf Attila YİĞİT

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun.....	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6
2. ALANYAZIN	7
2.1. Güç ve Güç Mesafesinin Kavramsallaştırılması.....	7
2.1.1. Güç Kaynakları.....	8
2.1.2. Güç Merkezli Davranışlar ve Güç Mesafesi.....	10

2.2. Toplumsal Yapı ve Sistemlerde Kültür ve Güç Mesafesi İlişkisi	14
2.2.1. Kültür ve Kültürün Alt Boyutları Bağlamında Güç Mesafesi Kavramı	15
2.2.1.1. Belirsizlikten Kaçınma Davranışı	16
2.2.1.2. Bireysellik ve Toplumsallık.....	17
2.2.1.3. Erillik ve Dişillik	19
2.2.1.4. Kısa veya Uzun Vade Oryantasyonları.....	22
2.2.1.5. Hazcılık ve Tutuculuk	25
2.2.2. Toplumsal Sistem, Aile ve Güç Mesafesi İlişkisi.....	27
2.2.3. Örgüt, Örgüt Kültürü ve Güç Mesafesi İlişkisi	29
2.3. Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi Algısı	32
2.3.1. Okul Yönetimi Bağlamında Güç Mesafesi	34
2.3.2. Okullardaki Güç Mesafesi Algısı ve Örgütsel İletişim	40
2.3.3. Okullardaki Örgütsel Muhalefet ve Güç Mesafesi Algısı	44
2.4. Okul Bağlamında Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik.....	50
2.4.1. Yüksek Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik	52
2.4.2. Düşük Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik	53
2.5. Örgütlerdeki Güç Mesafesi ve Psikolojik Sözleşme.....	54
2.5.1. Psikolojik Sözleşme ve İlişkili Kuramlar.....	56
2.5.1.1. Karşılıklılık Normu	56
2.5.1.2. Sosyal Mübadele Kuramı.....	57
2.5.1.3. Eşitlik Kuramı.....	59
2.5.1.4. Beklenti Kuramı.....	61
2.5.1.5. Lawler-Porter Modeli.....	62
2.6. İlgili Araştırmalar.....	63

2.6.1. Okul Örgütlerinde Yer Alan Güç Mesafesi Odağında Yürütülmüş Yurtdışı ve Yurtiçi Çalışmalar	63
2.6.2. Okul Örgütlerinde Yer Alan Örgütsel Sessizlik Odağında Yürütülmüş Yurtdışı ve Yurtiçi Çalışmalar	69
3. YÖNTEM	77
3.1. Araştırma Modeli.....	77
3.2. Evren, Örneklem ve Katılımcı Grubunun Belirlenmesi	78
3.3. Veri Toplama Teknik ve Araçları	79
3.3.1. Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği.....	79
3.3.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği	82
3.3.3. Nitel Veri Toplama Süreci ve Katılımcılar	85
4. BULGULAR.....	89
4.1. Nicel Bulgular.....	89
4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular	89
4.1.1.1. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	94
4.1.1.2. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	96
4.1.1.3. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Sendika Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	100
4.1.1.4. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	102
4.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular ..	104
4.1.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	110

4.1.2.2. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	112
4.1.2.3. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Sendika Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	113
4.1.2.4. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	115
4.1.3. Orta Öğretim Örgütlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi.....	117
4.2. Nitel Bulgular	119
4.2.1. Örgütsel Güç Mesafesi	119
4.2.1.1. Örgüt Yapısı ve İklimi.....	120
4.2.1.2. Demografik Faktörler.....	126
4.2.2. Örgütsel Sessizlik/Seslilik Dinamikleri	133
4.2.2.1. Demografik Faktörler.....	134
4.2.2.2. Örgüt Yapısının İklim Yansımaları	139
4.2.2.3. Normatif Kültürel Etmenler	143
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	146
5.1. Sonuç.....	146
5.2. Tartışma.....	152
5.3. Öneriler.....	155
5.3.1. Politika yapıcılara yönelik öneriler	155
5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	156
5.3.3. Araştırmacılara yönelik öneriler	157

KAYNAKÇA

EKLER

ÖZGEÇMİŞ



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1 Öğretmenlere Ait Betimsel İstatistikler	79
Tablo 3.2 Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeğine Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	81
Tablo 3.3 Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 3.4 Katılımcıların Demografik Özellikleri	86
Tablo 3.5 Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik Ölçeklerine İlişkin Normallik Dağılımına Ait Değerler	88
Tablo 4.1 Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	89
Tablo 4.2 Öğretmenlerin Gücü Kabullenme Düzeyleri	90
Tablo 4.3 Öğretmenlerin Gücü Araçsal Kullanma Düzeyleri	91
Tablo 4.4 Öğretmenlerin Gücü Meşrulaştırma Düzeyleri	92
Tablo 4.5 Öğretmenlerin Güce Rız Olma Düzeyleri	93
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler	94
Tablo 4.7 Cinsiyet Değişkenine Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi ve Levene Homojenlik Testi.....	95
Tablo 4.8 Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	96
Tablo 4.9 Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeyleri ve Eğitim Durumu Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler.....	97
Tablo 4.10 Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	98
Tablo 4.11 Tukey Post-Hoc Test – Gücü Kabullenme	99

Tablo 4.12 <i>Tukey Post-Hoc Test- Gücü Meşrulaştırma</i>	99
Tablo 4.13 <i>Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeyleri ve Sendika Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler</i>	100
Tablo 4.14 <i>Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Sendika Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	101
Tablo 4.15 <i>Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Sendika Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>	102
Tablo 4.16. <i>Öğretmenlerin Kariyer Evrelerine Göre Algılanan Örgütsel Güç Mesafesi Algı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	103
Tablo 4.17 <i>Tukey Post-Hoc Test – Gücü Kabullenme Boyutu</i>	104
Tablo 4.18 <i>Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	105
Tablo 4.19 <i>Öğretmenlerin Gücü Araçsal Kullanma Düzeyleri Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	106
Tablo 4.20 <i>Duygu Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	106
Tablo 4.21 <i>Sessizliğin Kaynağı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	107
Tablo 4.22 <i>Yönetici Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	108
Tablo 4.23 <i>İzolasyon Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	109
Tablo 4.24 <i>Örgütsel Sessizlik Betimsel İstatistikler</i>	110
Tablo 4.25 <i>Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 4.26 <i>Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri</i>	112
Tablo 4.27 <i>Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	113

Tablo 4.28 Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Sendika Üyeliğine Göre Betimsel İstatistikleri.....	113
Tablo 4.29 Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Sendika Üyeliğine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	114
Tablo 4.30 Öğretmenlerin Kariyer Evrelerine Göre Algılanan Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	115
Tablo 4.31 Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	117

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1 *Güç Mesafesi Ölçeğinin (GM1–GM20) Dört Faktörlü DFA Yol Diyagramı*

..... 82

Şekil 3.2 *Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin (ÖS1–ÖS18) Beş Faktörlü DFA Yol Diyagramı*

..... 85



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

GM: Güç Mesafesi

GMB1: Güç Mesafesi Boyut 1

GMB2: Güç Mesafesi Boyut 2

GMB3: Güç Mesafesi Boyut 3

GMB4: Güç Mesafesi Boyut 4

ÖS: Örgütsel Sessizlik

ÖSB1: Örgütsel Sessizlik Boyut 1

ÖSB2: Örgütsel Sessizlik Boyut 2

ÖSB3: Örgütsel Sessizlik Boyut 3

ÖSB4: Örgütsel Sessizlik Boyut 4

ÖSB5: Örgütsel Sessizlik Boyut 5

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

K1: Katılımcı 1

K2: Katılımcı 2

K3: Katılımcı 3

K4: Katılımcı 4

K5: Katılımcı 5

K6: Katılımcı 6

K7: Katılımcı 7

K8: Katılımcı 8

K9: Katılımcı 9

K10: Katılımcı 10

K11: Katılımcı 11

K12: Katılımcı 12

K13: Katılımcı 13

K14: Katılımcı 14

K15: Katılımcı 15

K16: Katılımcı 16

K17: Katılımcı 17

K18: Katılımcı 18

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanarak, amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırmada yer alan önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Örgüt içerisinde sürekli olarak tekrarlanan alışkanlıklar, normatif bir nitelik kazanan inanışlar ve genel geçer bir şekilde kabul gören gelenek görenekler, zamanla örgütün kendine özgü kültürel bir yapı geliştirmesine zemin hazırlamaktadır (Hatch, 1993; Allaire ve Firsirotu, 1984). Bununla birlikte, örgütler içinde bulundukları toplumun ve ulusal kültürün etkisiyle şekillenmekte ve tarihsel süreç içerisinde dönemin ruhuna uyum sağlayan dinamik yapılar haline gelmektedir (Schneider ve diğerleri, 2009; Selart ve Schei, 2016). Bu çerçevede, örgüt kültürünün içsel ve dışsal dinamiklerin etkisiyle biçimlendiği ve ulusal kültürün bu süreci besleyen önemli bir unsur olduğu ileri sürülebilir. Bu durum, okul örgütleri bağlamında ele alındığında ise okulların sadece kendi iç dinamikleriyle şekillenen birer sistem olmanın ötesinde çevresel, toplumsal ve ulusal kültürden güçlü bir şekilde etkilenen oluşumlar olduğu öne sürülebilir (Maxwell ve Thomas, 1991; Deal ve Peterson, 2016).

Okul örgütlerinde düzenli olarak yinelenen uygulamalar, yerleşik hale gelen normlar ve benimsenen gelenekler, o okulun örgütsel kültürünün oluşumunda belirleyici bir rol oynarken; aynı zamanda bu okullar ulusal eğitim politikalarının, toplum tarafından kabul edilen değerlerin ve dönemin sosyolojik koşullarının etkilerinin de görülebildiği bir yansıma alanı olarak kabul edilebilir (Meek, 1988). Bu bağlamda, okul örgütleri, iç yapıları ve çevresel etmenlerin etkileşimiyle özgün bir kültür geliştirir; bu kültür, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin davranışlarını biçimlendiren bir çerçeve sunar (Gradstein, 2024). Dolayısıyla, Türk eğitim sisteminin temel aktörlerinden olan öğretmenlerin, okul örgütlerinde yaşadığı deneyimler; örgütsel davranışların şekillenmesinde doğrudan ya da dolaylı biçimde belirleyici rol oynamaktadır. Öte yandan eğitim örgütleri yapısal olarak kendini oluşturan öge ve unsurların tümünün insan olduğu bir örgüt sistemi olması sebebiyle, kendine ait kültürün oluşumunda insan ilişkilerinin, bireysel değerlerin ve toplumsal normların belirleyici bir etken olduğu söylenebilir (Schein, 2010, s.199). Bu durum, okul örgütleri özelinde değerlendirildiğinde, ulusal

kültürün, toplumsal değerlerin ve eğitim politikalarının okul kültürüne yansıdığı, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin kendi arasında inşa edilen etkileşimlerin bu kültürü şekillendirdiği bir sürece karşılık gelir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin, ulusal kültürden etkilenecek şekilde şekillenen özgün bir örgüt kültürü geliştirmesi hem okul içerisindeki bireylerin davranışlarını hem de eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Hofstede tarafından tanımlandığı şekliyle kültür, kendine ait 6 adet alt boyuta sahiptir (Hofstede, 1980; Hofstede, 1984; Hofstede, 2003; Hofstede ve Minkov, 2010; Hofstede, 2011). Bu alt boyutlar sırası ile; güç mesafesi, bireycilik ve toplulukçuluk, erillik ve dişillik, belirsizlikten kaçınma, kısa-uzun vade oryantasyonları ve son olarak hazcılık-tutuculuktur (Hofstede, 2011). Adı geçen bu boyutlar, sosyal bağlamda bireyleri duygu, düşünce, fikir ve bilişsel yönlerden etkileyerek belirli bir davranış gelişimi sürecinin oluşmasına sebebiyet veren öğelerdir (Taras ve diğerleri, 2010).

Güç mesafesi, bireylerin gücün eşitsiz dağılımı ve otoritenin tek elde toplanması durumuna karşı sergiledikleri kabul düzeyini, tutumlarını ve düşüncelerini ifade eden bir kavramdır (Hofstede, 1984, s.390). Hofstede'in analizine göre, Türkiye, yüksek güç mesafesine sahip ülkeler arasında yer almaktadır (Hofstede, 1984, s.391). Bu bağlamda, Türk toplumunda güç kaynaklı ayrışmanın belirgin şekilde hissedildiği, otoriteye dayalı ilişkilerin ve katı hiyerarşik yapıların yaygın olduğu, insanlar arasındaki iletişimin belirli normlara ve kalıplara göre şekillendiği (Koç, 2013), yöneticinin çalışanlara göre daha merkezi bir konuma sahip olduğu ileri sürülebilir. Öte yandan okullar, her ne kadar kendilerine has kültürel örüntüye sahip olsa da (Şahin, 2011) toplumun yansıması (Temel Eğinli ve Yeygel Çakır, 2011) ve ulusal kültürün yeniden üretim mekanizması olması sebebiyle toplumun davranışları üzerinde hüküm süren ulusal kültürün etkilerini okul örgütlerinde görmek de mümkündür.

Düşük ve yüksek olmak üzere iki temel boyutta tanımlanan güç mesafesi (Hofstede ve Minkov, 2010), bireyler arasında kurulan iletişimi olumlu veya olumsuz yönde şekillendirici bir etkiye sahiptir (Daniels ve Greguras, 2014). Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde, çalışanlar otorite korkusu nedeniyle üstleriyle genellikle etkisiz iletişim kurmakta ve bu durum sebebiyle örgütsel yapıda iletişim kopuklukları yaşanmaktadır (Dai ve diğerleri, 2022). Tam tersi durumda, güç mesafesinin düşük

olduğu örgütlerdeyse, bireyler arasında yatay hiyerarşi esaslarına dayalı iletişim kurulabilmesi sayesinde (Uzun, 2020) iletişim süreçlerinde güç mesafesinden kaynaklanan bir sorunla karşılaşılma ihtimali daha düşüktür (Zhang ve Begley, 2011). Bu çerçeveden ele alındığında, güç mesafesi algısı örgütsel iletişim üzerinde bağımlı değişken etkisi yarattığı çıkarımına varılabilmektedir. Öte yandan örgütsel iletişim ve örgütsel sessizlik arasında da aynı bağımlılık ilişkisinin varlığı söz konusudur (Rai ve Koodamara, 2024). Dolayısıyla okul örgütlerinde yer alan güç mesafesinin düşük veya yüksek olmasına bağlı olarak örgütsel iletişim ve neticesinde örgütsel sessizlik davranışlarının farklılaştığı söylenebilir.

Örgütsel sessizlik, çalışanların örgüt içindeki potansiyel sorunlar veya konular hakkında bilgi sakladığı kolektif bir olgudur. Bu davranış, örgüt yapısının değişme, gelişme ve kritik sorunları etkili bir şekilde ele alma becerisini önemli ölçüde etkileyebilir (Morrison ve Milliken, 2000). Dolayısıyla, okul örgütlerindeki örgütsel sessizlik davranışının, eğitim-öğretim faaliyetlerinden öğretmenler arası ilişkilere, yönetici ve öğretmenler arasındaki etkileşimlere, hatta okulun yerleşik kültürüne kadar tüm unsurlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir (Yao ve diğerleri, 2022). Örgütsel sessizlik, öğretmenlerin iş birliği yapmasını, sorunları dile getirmesini ve yenilikçi fikirler geliştirmesini engelleyebilirken (Sönmez ve Cemaloğlu, 2024); yönetici-öğretmen ilişkilerinde güven ve açık iletişim eksikliği yaratabilir (Parlar ve diğerleri, 2022). Bunlara ek olarak, okul kültüründe sessizlik norm haline geldiğinde, bireylerin katkıda bulunma motivasyonu azalır ve bu durum, okulun genel işleyişini ve performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda ele alındığında örgütsel sessizliğin anlaşılabilmesi ve buna bağlı olarak karşı konulabilmesi okul örgütleri için hayati bir öneme sahip olduğu ileri sürülebilir.

Ulusal alanyazın taraması sonucunda güç mesafesi, örgütsel sessizlik ve ikisinin arasındaki ilişki veya birinin diğerine etkisi üzerine yürütülen araştırmalara denk gelinmesine rağmen bu araştırmalar neticesinde güç mesafesinin düşük veya yüksek olmasının örgütsel sessizlik davranışıyla aralarındaki ilişki hakkında genellenebilir bir kaniya varılamamıştır. Öte yandan Eskişehir iline bağlı merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi algıları ve örgütsel sessizlikleri üzerine herhangi bir çalışma yapılmamış olmasından dolayı bu araştırmanın alanyazına, uygulamacılara ve diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı Eskişehir ilinde merkez ilçelere bağlı orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç dahilinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları nedir?
 - 1.1. Orta öğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Orta öğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Orta öğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları sendika değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.4. Orta öğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaöğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları nedir?
 - 2.1. Ortaöğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Ortaöğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Ortaöğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları sendika değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4. Ortaöğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Orta öğretim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki nedir?

1.3. Önem

Güç mesafesi, bir toplumdaki bireylerin otorite ve güç eşitsizliğine karşı olan tutum veya kabullerini ifade eden bir kavramdır. Bu kavram zamanla çeşitli örgüt, toplum ve grup yapılanmalarındaki hiyerarşik düzenin bireyler tarafından nasıl algılandığını ve bu düzenin kabul düzeyini belirlemek için kullanılan bir ölçüt haline gelmiştir. Örgüt ya da kurumlarda daha az güce sahip olan bireylerin, gücün eşitsiz bir şekilde dağıtılmasını

ne ölçüde kabul ettiği ve bu durumu ne denli doğal gördüğüyle ilgili olan bu kavram, okul örgütlerinde yer alan yönetsel, idari ve gündelik faaliyetler esnasında öğretmenlerin kendilerini güce ve yönetim öğelerine karşı nerede konumlandıklarıyla doğrudan ilgilidir. Bazı bireyler için otoriteye boyun eğmek ve güç farklılıklarını benimsemek normal bir durum olarak kabul edilirken diğer bireyler için bu durum rahatsız edici bir unsur ve sorgulanmaya açık bir eylemdir. Okul örgütlerindeki gücün eşit olmayan bir şekilde tek bir kişi veya ekibe ait olması bazı öğretmenleri uyma davranışı sergilemeye iterken, diğerlerini bu duruma karşı çatışmacı davranış sergilemeye, bir kısmını da sessizleşmeye itebilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin güç mesafesinden kaynaklı sessizleşmelerinin karakterize edilmesi, neden ve nasıl sessizleştikleri ve beraberinde bu sessizliğin, sonuçları, yöntemi ve boyutu okul örgütleri ve sosyal bilimciler için bilimsel önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada, katılımcıların Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Güç Mesafesi Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan oluşan veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların dürüstlük ve açıklık temelinde sunulduğu varsayılmaktadır. Öte yandan diğer bir varsayım ise nitel veri toplama sürecinde tatbik edilen yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretmenlerin samimi ve içtenlikle düşüncelerini ifade ettikleri varsayımdır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Eskişehir'in merkez ilçelerindeki (Odunpazarı ve Tepebaşı) kamuya bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Diğer bir sınırlılık ise güç mesafesi ve örgütsel sessizlik kavramlarının başlı başına birer problem durumu olması sebebiyle, veri toplanan katılımcıların ilgili veri toplama araçlarında yer alan hassas veya eleştirel konulara ilişkin sorulara, sosyal olarak kabul görececek şekilde yanıt verme eğiliminde olması ve bunun neticesinde özellikle örgütsel sessizlik hakkında bilgi alınmak istenilen kısımlarda gerçeği yansıtmayan yanıtların verilmesi ihtimalidir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin yöneticilerinin ya da meslektaşlarının araştırmaya dair sonuçlara erişim sağlayabileceği kaygısıyla samimi yanıtlar vermekten kaçınması da olasıdır. Öte yandan her bilimsel araştırma veya konuda olduğu gibi (Reisz ve diğerleri, 2022) güç mesafesi de kültürel ve kurumsal bağlama göre farklılık gösterebilen (Daniels ve Greguras, 2014) bir kavramdır. Dolayısıyla çalışma sonuçlarının, yalnızca belirli bir

kültürel bağlamda veya örgütsel yapı içinde geçerli olması, bulguların diğer bağlamlara genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Son olarak, öğretmenlerin güç mesafesi algıları ve örgütsel sessizlik davranışlarının dinamik bir yapıya sahip olması, eğitim örgütlerindeki liderlik ve politika değişiklikleri gibi faktörlerin bu kavramlar üzerindeki etkisini belirginleştirebilir. Bu durum, araştırmayı elde edilen bulguların zamanla farklılaşması ve sonuçların yalnızca çalışmanın gerçekleştirildiği dönemdeki koşulları yansıtması ile sınırlamaktadır. Bu nedenle, gelecekte farklı bağlamlar ve zaman dilimlerinde benzer çalışmalar yapılarak, bulgu ve sonuçların genellenebilirliği ve sürdürülebilirliği daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi gerekebilir.

1.6. Tanımlar

Örgüt: Örgütler, yapısal olarak sosyal bir ekosistem içinde oluşan, gelişen ve aynı zamanda bireylerin kendi aralarındaki iletişimine dayanan amaç yönelimli oluşumlardır (Selznick,1948; Chell, 1987).

Güç Mesafesi: Bireylerin gücün eşitsiz dağılımı ve otoritenin tek elde toplanması durumuna karşı sergiledikleri kabul düzeyi, tutum ve düşüncelerdir (Minkov ve Hofstede, 2012).

Örgütsel Sessizlik: Bireylerin çalıştıkları örgüt içerisinde hissettikleri hiyerarşi, katı bürokrasi, güvensizlik, mobbing gibi nedenler sebebiyle kendilerini ifade edememesi, fikir ve düşüncelerini paylaşamaması veya paylaşmamayı tercih etmesine sebep olan durumları tanımlayan bir kavramdır (Milliken ve Morrison, 2003).

2. ALANYAZIN

2.1. Güç ve Güç Mesafesinin Kavramsallaştırılması

Sosyal bilimler çerçevesinde ele alındığında güç, bir bireyin veya grubun diğer birey ve grupların eylemleri, inançları ve davranışları üzerinde sahip olduğu etki alanı ve kontrol kapasitesidir. İlgili alanyazın incelendiğinde, güç kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülebilmektedir. Örneğin, Lukes (2005) gücü bahşedilen bir unsur olarak tanımlarken, Rye (2015) sosyal yapının hedeflerini gerçekleştirmede itici kuvvet olarak kullanılan formal ve informal bir araç olarak tanımlamış ve Dahl (1957) ise önceliklerin gerçekleştirilmesinin istek ve arzulara erişme isteğine ağır basmasını sağlayan dengeleyici bir unsur olarak ifade etmiştir. Dotse ve Asumeng (2014) ise gücü bireyleri ve örgütleri yönlendiren, bir işin yapılmasını sağlayan ve geleceğe erişmeyi mümkün kılan bir öge olarak ifade etmiştir. Dolayısı ile güç kavramı, bireylerin, sistemlerin ve yapıların ajandasında bulunan plan, iş ve hedeflerin belirli bir düzen içinde gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılan bir unsurdur.

Güç, yalın bir kavram olmaktan öte çeşitli işlevleri bulunan bir unsurdur. Gücün varlığı ve kabul edilebilir bir ölçekte kullanılması, toplumsal ve sosyal yapılarda bulunan farklı fikir ve davranış kodlarına sahip birey ve gruplar arasında belirli bir düzen sağlanmasına imkân veren bir faktördür. Sağlanan bu düzenin en önemli getirilerinden biri toplumsal yapılardaki yönetim süreçlerinde ortaya çıkabilecek çatışmaların engellenmesidir (French ve Raven, 1968). Lukes (2005, s.19) bu engelleyici etkinin, gücün bireylerin ve grupların davranışları ve fikirleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanacak çekişmeleri yatıştırabileceğinden kaynaklandığını ileri sürerken, Polsby (1963, ss.22-23) gücün yöneten ve yönetilen arasındaki muhalefetten doğabilecek çatışmaları en aza indirgeyecek bir araç olmasından kaynaklandığını öne sürmüştür. Öte yandan, Keiser ve diğerleri (1972), gücün tek bir şekilde tanımlanamayacağını savunarak, gücü elinde bulunduranların bu üstünlüklerini, toplumsal yapı ve toplum yararına iş yapmak, çalışmak ve emek harcamak için bir araç olarak kullandıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla, güç kavramı hangi perspektiften ele alınırsa alınsın, toplumsal yapı ve sistemlerde denge sağlamaya yardımcı olduğu ve işlevsel bir rol üstlendiği ileri sürülebilir.

Toplumsal yapı ve sistemlerde gücü elinde bulunduran çeşitli birey ve gruplar olsa da güç tek bir kaynaktan gelmez. Bu sebeple güç kaynaklarının, güç paydaşlarının ve gücü elde etme yöntemlerinin anlaşılması gerekliliği doğmaktadır. İlk olarak French ve Raven (1959) tarafından ortaya atıldığı şekli ile gücün beş temel kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynaklar sırası ile ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, karizmatik güç ve uzmanlık gücüdür. Bu güç kaynaklarının anlaşılması sosyal topluluk içinde kullanılan ve bireyleri çevreleyen güç çeşitlerinin anlaşılmasına olanak vermekle beraber gücü elde etmek adına gerçekleştirilen güç oyunlarının daha kolay anlaşılabilmesine olanak tanımaktadır.

2.1.1. Güç Kaynakları

Örgütler, kendi içinde farklı bağlamların olduğu sosyal, toplumsal, yapısal, bürokratik ve hiyerarşik sistemlerdir. Sistem bağlamında ele alındığında, karşılaşılan en belirgin unsurlardan biri örgütlerin farklı yöntem ve tekniklerle yönetilmesidir (Booth ve Rowlinson, 2006). Bu farklılaşma, örgütü yöneten kişi veya grubun yönetim tercihlerine, örgütü formal zeminde meşru kılan yasa ve gerekliliklere veya içinde bulunulan çevre, zaman ve koşullara bağlı olabilmektedir (Hinings ve diğerleri, 1996; Ashenbaum ve diğerleri, 2012; Jing ve Van de Ven, 2018). Dolayısıyla bu denli farklılık ve gerekliliğin olduğu bir düzende yönetim süreçleri tek bir şekilde veya tek bir yöntem aracılığıyla gerçekleştirilemez ve beraberinde farklı güç kaynaklarından yararlanılma gereksinimini doğurur. Bu güç kaynaklarının anlaşılabilmesi, uygulamada karşılaşılan durum, olgu ve süreçlerin de anlaşılmasına ışık tutabilecek niteliktedir.

Güç kaynakları, temelde aynı amaca hizmet etmekle beraber farklı örgüt yapıları ve farklı toplumsal bağlamlar için yöneticiye veya yönetim kademesine destek olan unsurlardır. Sırası ile ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, karizmatik güç ve uzmanlık gücü olarak nitelendirilen bu güç kaynakları, örgütlerin yönetim süreçleri için gerekli ve yöneticilere yönetim bağlamında bir tarz oluşturan kaynaklar olarak kabul edilmektedir (French & Raven, 1959). Dolayısıyla güç kavramı her ne kadar olgusal veya soyut görünen bir kavram olsa da örgütsel bağlamda farklı şekil ve tarzlara bürünmüş şekilde belirgin olmaktadır.

Ödül gücü, yöneticinin veya gücü elinde bulunduranın, çalışanlar tarafından istenen davranışın sergilenmesi, işlerin gerçekleştirilmesi ve işleyişin düzgün bir şekilde sağlanması adına birtakım ödüllendirmelerle iş görenleri etkileme yetisidir (Hoy ve

Miskel, 2008, s.208). Bu yeti sayesinde yönetici bir yandan örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlarken diğer yandan örgüt içindeki gündelik problemlerin çözülmesini sağlar. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken husus, ödüllendirici davranışların veya ödül gücünün kullanımının etik ilkelere uygun olması gerekliliğidir. İlgili alanyazın incelendiğinde ödül gücünün, iş görenlerin iş tatmini (Faiz, 2013), çatışma yönetimi (Riasi ve Asadzadeh, 2015), örgütsel muhalefetin yönetilmesi (Schlenker ve Tedeschi, 1972) bireysel çekişmelerin bastırılması (Lindsfold ve Tedeschi, 1971) ve örgütsel etkililiğin sağlanması (Lindsfold, 1972) gibi hususlarda yapıcı etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, ödül gücü yöneticilerin veya gücü elinde bulunduranların kendi güçlerini kullanma ve meşru kılma süreçlerinde faydalandıkları bir unsurdur.

Zorlayıcı güç, gücü elinde bulunduran kişi veya kişilerin örgüt içinde istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında başvurdukları bir güç kaynağıdır. Bu güç kaynağının etkisi, cezanın şiddeti ve kesinliği ile bağlantılı olmakla beraber kınama, hak mahrumiyeti, kıdemde yükselme cezası ve maddi kısıtlamalar gibi çeşitli yaptırımlarla kendisini belli eder (Hoy ve Miskel, s.209). Prideaux (2002) zorlayıcı gücü bir grup içindeki alt kademeyi oluşturan bireyler üzerindeki güç olarak tanımlarken, Etzioni (1998) ise düşük seviyedeki grup ve örgütlerdeki bireyleri kısıtlamaya yönelik kullanılan bir güç kaynağı olarak ele alır. Bu yönü ile zorlayıcı gücün daha yapısal bir örgüt sisteminde kullanılan bir güç kaynağı olduğu ileri sürülebilir.

Yasal güç, yöneticinin ya da otorite sahibinin, toplumsal yapı içerisindeki yetki, sorumluluk ve resmi konumundan doğan meşru güç türüdür. Bu tarz yapılar içindeki astlar ve diğer bireyler yöneticinin kendilerine emir verme hakkı olduğunu ve kendilerinin ise bu emirlere uyma zorunluluğu olduğunu en baştan kabul ederler (Hoy ve Miskel, 2008, s.209). Dolayısıyla bu tip bir güç yöneticinin yetki sınırını belirler ve beraberinde onu örgüt içinde karar veren mekanizma haline getirir. Öte yandan ilgili alanyazın incelendiğinde bu güç kaynağından pozisyon gücü olarak da bahsedildiği görülebilmektedir (Toptaş ve Taştan, 2020). Yöneticilerin, pozisyonlarından kaynaklanan bu güç çeşidi örgütü oluşturan bireyler tarafından uygulanması istenilen bir güç olmaktan çok mecburiyet yaratan bir kaynak olarak görülür. Bu bağlamda ele alındığında biçimsel ve kısa vadede etki veren bir güç çeşididir.

Karizmatik güç, yöneticinin kişisel özelliklerine duyulan hayranlık ve saygı temelinde gelişen; bu doğrultuda astların gönüllü olarak uyma davranışı sergilemelerini ve itaat etmelerini sağlayan bir güç türüdür (Hoy ve Miskel, 2008, s.209). Bu güce sahip yönetici, örnek alınan, model olarak görülen, fikir ve düşüncelerine güvenilen ve ilham kaynağı olarak görülen kişidir. Dolayısıyla bireyler bu tip yöneticiye karşı direniş göstermeden kendilerine söylenileni yapma eğilimindedir (Toptaş ve Taştan, 2020). Karizmatik gücün kaynağı sadece yöneticinin bireysel nitelikleriyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda onun etkili iletişim kurma yetkinliğiyle de ilişkilidir. Karizmatik güce sahip bireylerin, yüksek özgüvenleri aracılığıyla takipçilerini örgütsel hedeflere güvenle ulaşmaları yönünde motive ettikleri düşünülmektedir (Conger ve Kanungo, 1988). Bunlara ek olarak, Fuller ve diğerleri (1996) karizmatik gücün, yalnızca pozitif yönde bir etki yaratmadığını aynı zamanda bireylerin hangi unsurları karizmatik ve etkileyici gördüğüyle alakalı bir ikilem yarattığından söz etmişlerdir. Bu ikilem karizmanın ölçülebilirliğiyle ilgili bağlamsal bir durumdur. Bu noktada kurumun, örgütün veya toplumun kültürel kodları devreye girmektedir. Dolayısı ile karizmatik güç, kavramsal olarak pozitif yönde bir algı oluşturmaya karşın esasında çift yönlü bir güç kaynağıdır.

Uzmanlık gücü, yöneticinin veya uzmanlığı elinde bulunduran kişinin bilgi ve becerilerine dayalı bir güç kaynağıdır. Bu tip bir güç, bireyler üzerinde olumlu bir kanaat yaratmaktadır. Dolayısı ile bireyler, uzmanlığı elinde bulunduran kişinin sahip olduğu bilgi ve becerinin doğru ve geçerli olduğunu kabul ederek uzmanın kendileri için gerekli bir öge olduğunu benimserler (Hoy ve Miskel, 2008, s.210). Yöneticiler uzmanlık güçlerinin bireyler tarafından kabul edilmesi için uzun bir zamana ve başarı ile sonuçlandırılmış problem çözme süreçlerine ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda ele alındığında uzmanlık gücü, zaman içerisinde inşa edilen ve sınırları bilgi, beceri ve bu öğelerin doğru kullanımı ile belirlenen, etkili bir otorite ve karar verme yetkinliği olarak ortaya çıkar.

2.1.2. Güç Merkezli Davranışlar ve Güç Mesafesi

Güç merkezli davranışlar, yöneticiler ve yönetilen bireyler arasında belirli bir bağlam içerisinde gerçekleşir ve bireyler bu davranışlar neticesinde gerek kendi iradeleri ile gerekse kurumsal normlara uymak adına kendi isteklerinden ve davranış kalıplarından sıyrılarak örgüte ve o örgütün amaçlarına uygun davranışlar sergiler. Güç merkezli davranışlar, örgütsel ve kişisel olmakla beraber örgüt içerisinde belirli bir algı oluşturarak

işlerin yapılması, hedeflerin etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlama hususunda yapıcı ve birleştirici unsur işlevi görür (French ve Raven, 1959). Dolayısı ile bireylerin ve grupların bulundukları alan içinde farklı güç dengeleri ve güç tercihleri ile hareket ettikleri, davranış kodları oluşturdıkları ve yönetsel faaliyetlere uyum gösterdikleri ileri sürülebilir.

Mintzberg'e göre (1983) güce dayalı davranışlar, örgüt içindeki formal ve informal bağlamlarda var olan kontrol mekanizmaları arasında belirli bir denge bulunmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla örgütü yöneten kişinin tek bir güç merkezinden beslenmesi o örgütün doğru bir şekilde yönetilememesiyle sonuçlanabilmektedir. Bu sebeple yönetim, otorite, uzmanlık, politik sistemin gereklilikleri ve örgütün halihazırdaki ideolojik yapısı veya iklimi gibi unsurları kapsayıcı bir şekilde davranma gerekliliğiyle yüz yüze gelmektedir (OH, Sandhu ve Zhang, 2006). Bu gereklilikler neticesindeyse çalışanlar ve yöneticiler arasında çeşitli güç dengeleri ve farklı konumlanmalar doğar. Her örgüt kendi yapısal bağlamında güç, güç dengesi ve belirli bir düzeyde hiyerarşi barındırır (Bapuji ve diğerleri, 2019). Bu hiyerarşi ve güç kullanımının hissedilme derecesine göre örgüt yapılanması içinde belirli seviyede bir güç mesafesi olduğu ileri sürülebilir.

Güç mesafesi, en genel tanımı ile belirli bir topluluğa mensup bireylerin paylaştığı gücün veya güç alanının eşit olmaması ve bu eşitsizliğin özellikle gücü elinde bulundurmayanlar tarafından kabul görülme seviyesidir (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.61). Bu bağlamda ele alındığında güç mesafesi, toplum tarafından güç, otorite ve hiyerarşiye karşın sergilenen tavır, tutum ve davranışlar bütünüdür. Bir toplumda yaşça büyüklere, çeşitli meslek gruplarına, yöneticilere, sanatçılara, politikacılara, önder ve liderlere karşın takınılan tavır ve sergilenen tutum o toplumdaki güçlü olana atfedilen algı değerden ileri gelmektedir ve o toplumun güç mesafesi algısının yansımasıdır. Tam aksine yaş, meslek, statü ve sosyal alan içindeki pozisyona karşın fazladan bir tutum gösterilmiyorsa bu da güç mesafesi algısı ile bağlantılı bir durumdur. Dolayısı ile güç mesafesi, toplumsal yapı içinde bireylerin kendi aralarında kurmuş oldukları iletişim, birbirlerine gösterdikleri samimi veya samimi olmayan saygı ve sevgi, kullanılan dil, üslup ve ifadeler gibi göstergelerle somutlaştırılarak anlaşılabilir.

Güç mesafesi yüksek toplumlarda bireyler gücü elinde bulunduran kişi veya grupların doğru ve iyi olduğunu kabul etme eğilimindedirler. Bu toplumlarda genellikle maddi refah seviyesi ve eğitime erişme veya kaliteli eğitim alma imkânı da düşüktür. Öte yandan gücü elinde bulunduranlar ayrıcalıklı, diyaloga kapalı ve erişilmesi güç kişilerdir. Bunlara ek olarak, bu tip toplumlarda katı sağ veya katı sol kanat partiler politik düzene sahiptir ve ülke otokratik bir yönetim anlayışıyla yönetilmektedir. Güç sahiplerinin skandalları ört pas edilir ve güç sahibi olmayanlar ise bastırılarak sessizleştirilir. Dolayısı ile güç veya güce sahip olmanın anlamı bireysel karizma, aile, gelenekler ve zorlayıcı güç uygulayabilme gibi unsurlardan gelmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde güç mesafesi yüksek toplumlarda güç, sahip olanla olmayan arasında sosyal, ekonomik, bürokratik ve politik bir ayrım oluşmasına sebep olur. Sonrasında ise güce sahip olanlar kendi istek ve arzularına uygun bir şekilde kişisel tatmin, kazanç ve statü peşinde koşarlar (Mulder, 1977). Bunlara ek olarak güce sahip bireyler güçsüzle arasındaki mesafeyi korumak veya artırmak için birtakım yollara başvurur. Bunun sebebi ise aradaki mesafe ne kadar fazla ise güçlü o kadar güçlü, zengin bir o kadar zengin ve pozisyon sahiplerinin pozisyonlarının da bir o kadar sağlam olmasıdır (Hofstede, 1984, s.83). Bu bağlamda ele alındığında güç mesafesi yüksek toplumlarda gücü elinde bulunduran ve bulundurmayan arasında sosyal eşitsizlik ve gruplar arası iletişim problemlerinin olduğu söylenebilmektedir.

Güç mesafesinin az olduğu toplumlarda ise bireyler içinde bulundukları toplumdaki yaşça büyükler, pozisyon sahipleri ve sosyal denge içerisinde ön plana çıkan kişilerle aralarında herhangi bir bürokratik ve hiyerarşiye dayalı bir ayrım hissetmezler. Bu tip toplumlarda girişimcilik, kendini ifade edebilme, risk alabilme ve fikir belirtebilme yetileri güç mesafesinin fazla olduğu toplumlara göre daha kuvvetlidir (Shah ve diğerleri, 2015). Öte yandan toplumsal denge bağlamında maddi kazanç, güç ve sosyal denge daha ölçülü bir şekilde dağıtılmış ve tasarlanmıştır. Dolayısı ile güç mesafesi düşük olan toplumlarda güç, bireylerin şahsi isteklerine göre değil yasal dayanaklara göre kullanılan bir unsurdur. Bu tip toplumlarda güç, statü, zenginlik, yetenek ve varlık gibi ögeler tek bir kişiye atfedilmez ve yönetimdeki kişilerin de yanlış yapabileceği göz ardı edilmez. Öte yandan sosyoekonomik bağlamda orta sınıf olarak tabir edilen kesim halkın daha büyük bir kısmını oluşturur. Bu durum ise ülkenin sahip olduğu varlıkların eşit bir miktarda halkın geneline yayıldığına göstergesi olarak kabul edilir. Bunlara ek olarak

güç formal pozisyona, uzmanlığa ve kişisel yeteneklere atfedilir (Hofstede ve diğerleri, 2010). Dolayısı ile güç mesafesi fazla olan toplumlardaki ayrışma, kutuplaşma, gelir eşitsizliği ve sosyal dengesizlik bu tip toplumlarda görülmez veya çok az görülür.

Güç mesafesinin fazla ve az olma sebeplerinin incelendiği alanyazında, bu iki ögenin toplumun yaşadığı coğrafya, geçim kaynakları, zaman içinde oluşan ve geliştirilen kültür gibi değişkenlere göre şekillendiği görülmüştür. Örneğin Hofstede ve diğerleri (2010) her şeyin bolca bulunabildiği veya doğadan direkt olarak elde edilebildiği coğrafyalarda yaşayan toplumlarda bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamak için ayrı bir mücadele vermek zorunda olmadığını ve bu sebeple güç ve güçlü olmanın anlamını eldeki varlıkları korumak üzerine inşa edildiğini ileri sürmüştür. Dolayısı ile daha merkezi bir otorite, sorgulanmaz bir güç hiyerarşisi, emirle yönetilen bir toplum yapısı sayesinde koruyucu bir tabakanın varlığını tahsis etmek bu tip toplumlar için gerekli olmuştur. Öte yandan yüksek enlemlerde, soğuk iklimlerde ve doğal hayatın daha az olduğu yerlerde bireyler birbirleri ile müşterek iş yapma, iletişim kurma ve faydacı ilişkiler geliştirme konularında uzmanlaşmak zorunda kalmıştır. Bu durum ise daha mücadelecı, girişken ve sosyal ilişkilere dayalı bir toplum yapısı oluşturma zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Dolayısı ile toplumlar ilk var olduğu andan itibaren kendilerini çevreleyen değişkenlere göre şekillenmiş ve hayatta kalma mücadelesi vermiştir.

Çevresel faktörlerden etkilenen ve kendisini buna göre organize eden insan, var olduğu toplumu ve sosyal çevreyi hayatta kalmak, neslin devamını sağlamak, yeni nesillere elde bulunan bilgi ve becerileri aktarmak durumunda kalmıştır. Bu süreçler sonucunda ise değerler, algılar, düşünce sistemleri ve bir takım davranış kodları gelişmiştir. Başlangıçta yaşanan coğrafya, besinin bol veya az oluşu, eldeki varlığın korunması veya sosyal iletişim halinde yaşama gerekliliği gibi unsurlarla başlayan toplumsallaşma ve buna bağlı gelişen güç algısı yerini zamanla devlet sistemine terk etmiştir. Kalabalık bir nüfusa ve geniş topraklara sahip olan devletler, nüfusu ve bu toprakları yönetebilmek adına katı kurallar, sert yasalar ve sağlam bir hiyerarşi ağı geliştirmiştir, bu da daha az nüfusa ve toprağa sahip devletlere göre güce daha fazla anlam yükleyen bir yapı oluşturmuştur (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.86). Dolayısı ile güç mesafesinin az veya çok olmasını sağlayan etkenler arasında nüfus, hükmedilen toprakların boyutu ve sınırların tamamına erişmek güdüsü gibi unsurların da bulunduğu ileri sürülebilmektedir.

2.2. Toplumsal Yapı ve Sistemlerde Kültür ve Güç Mesafesi İlişkisi

Toplum, onu oluşturan bireylerin olaylar karşısında sergilemiş olduğu tutum, davranış ve kararlar üzerinde etkisi olan politik, normatif, amaç yönelimli ve çeşitli yaptırımları olan yapı ve sistemdir. Bireylerin karşılıklı etkileşimleri ve bu etkileşimlerin bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkan toplum yapısı kendi içinde birtakım değerler, normlar, kurallar ve kültürel kodlara sahiptir (Sargut, 2023, ss.67-68). Bu bağlamda ele alındığında toplum, yekpare bir bütün olmaktan çok farklı alt yapı ve birimlerden oluşan açık bir sistemdir. Bu açık sistem, bireylerin kendi aralarındaki sosyal etkileşim, yardımlaşma, iş bölümü, iş birliği ve eşgüdüm gibi faydacı davranışları içerdiği gibi aynı zamanda güç, güç oyunları, çatışma, politika ve hiyerarşi gibi unsurları da içerir. Tüm bu süreçler sonunda zaman içinde gelişen kodlar, o toplumun farkında olarak veya olmayarak oluşturduğu toplumsal kültürün doğmasına sebep olur.

Kültür, toplumsallığın ve toplum olmanın en temel unsuru olarak nitelendirilen ve çeşitli bilim çevreleri tarafından farklı tanım ve benzetmelerle ele alınan bir kavramdır. Herbig ve Dunphy (1998) kültürü, değerler ve gelenekler neticesinde ortaya çıkan bir yaşam şekli olarak tanımlarken, Schein (2004, s.1) bireyleri her an çevreleyen, gündelik yaşamlarında sergiledikleri tutum ve davranışları yönlendiren aktif bir işleyiş bütünü olarak tanımlamıştır. Öte yandan Hofstede (2011, s.3) kültürü, bireylerin ve grupların diğer grup ve bireylerden farklı olmasını sağlayan bir zihin haritası olarak, Sargut (2023, s.23) ise insan ürünü olan yapay bir varlık, değer ve kavramlar bütünü olarak ele almıştır. Kısacası kültür, topluma ait özgün bir düşünme kodu, duygu ve davranış biçimi, gelenek, görenek, fikir ve değerlerin tümüdür (Kluckhohn, 1951, s.86). Öte yandan Hofstede (2010, s.4) kültür kavramını, bireylerin çocukluklarından itibaren maruz kaldığı bilişsel bir programlama süreci olarak tanımlamış ve kültürün, insanların uzun bir süreç sonucunda oluşturduğu ve neticesinde yeni kuşakların hayata hazırlandığı işlevsel bir araç olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısı ile hangi bağlamda ele alınırsa alınsın kültür, bireyleri, grupları, toplumları ve toplumların birbiri ile kurmuş oldukları iletişimi etkileyen bütüncül ve şekillendirici sosyal bir unsur olarak kabul edilebilir.

Toplumsal kültürün, bütünleyici ve şekillendirici işlevleri olmasının yanı sıra toplum içindeki birtakım dengelerin anlaşılması için de anahtar kavram olduğu ileri sürülebilmektedir. Bu sebeple kültür kavramının tanımlanmasından sonra, kültür üzerine geliştirilmiş teori ve çerçevelere de değinmek gerekliliği doğmaktadır. Birçok bilim

çevresi tarafından farklı şekilde tanımlanan veya ifade edilen kültür kavramı, kendi doğası gereği toplumları, sosyal organizasyonları, bireylerden oluşan farklı ölçeklerdeki grupları ve son olarak da bireyleri tekil bağlamda etkileyen ve aynı zamanda tüm bu unsurlardan etkilenen bir kavramdır (Sargut, 2023, ss.91-92). Öte yandan kendine ait alt boyutlara sahip olan kültür kavramı, toplumsal ve bireysel bağlamda pek çok alışkanlık, davranış kalıbı ve eylemin açıklayıcı unsuru haline gelmiştir. Dolayısı ile örgütler ve örgütlere kimlik kazandıran süreç ve olayların anlaşılabilmesi adına kültür kavramıyla beraber kültüre ait alt boyutların da anlaşılması faydalı olabilmektedir.

2.2.1. Kültür ve Kültürün Alt Boyutları Bağlamında Güç Mesafesi Kavramı

20. yüzyılda çoğu yazar ve bilim insanı tarafından çeşitli yönleri ele alınan kültür kavramı, toplumun sahip olduğu dinamikleri, sosyal yapının şeklini ve örgütlerin iş görme biçimlerini şekillendiren bir etmen olarak tanımlanabilmektedir. Örgütlerin, toplumu oluşturan ve bu toplumdan etkilenen yapılar olması sebebiyle ulusal ölçekte kabul gören genel geçer kültürün hem öznesi hem de nesnesi olma konumunda olduğu ileri sürülebilir. Dolayısıyla kültür, sosyal örgütler bağlamında ele alındığında örgütlenmiş insan davranışlarının anlaşılmasında ve anlamlandırılmasında etkin rol oynayan bir değişken olarak kabul edilebilir. Bu kabul ediş, Hofstede'in (2011) kültürü bireylerin veya grupların zihin haritalarını şekillendiren ve programlayan bir unsur olarak tanımlaması ve kültürün teoride insan doğası ve insanın diğer insanlar ve kendilerini çevreleyen doğa ile arasındaki ilişki neticesinde ortaya çıkan bir olgu olması fikriyle desteklenebilmektedir (Rostow, 1953). Bu sebeple, toplumda var olan kültür, bireylerin; otorite ile aralarındaki mesafeyi, bireysel varoluş halinin anlamlandırılması, dişillik erillik rollerinin toplum içinde işler hale gelmesi veya yorumlanması, muhalefet ve çatışma gibi süreçlerde takınılacak davranış kalıbını ve son olarak da fikirlerin diğerleri ile paylaşılıp paylaşılamayacağını ve bu paylaşımın seviyesi üzerine belirleyici bir etkiye sahiptir (Hofstede, 2011).

Hofstede'in "Kültürel Boyutlar Teorisi" 50 ülkeyi içine alan bir ölçekte, yaklaşık 100.000 kişiye dört sene boyunca yılda iki kez uygulanan anketler sonucunda elde edilen verilere dayanılarak kültür ve kültüre bağlı etmenlerin belirli bir çerçeve dahilinde kuramsallaştırılması ile ortaya atılmış bir teoridir (Hofstede, 2011). Bu teoriyle, bireylerin sahip oldukları belirsizlikten kaçınma, bireysellik ve toplumsallık, erillik ve dişillik, uzun veya kısa dönem oryantasyonları, hazcılık ve tutuculuk ve son olarak güç mesafesi

algıları hakkında çıkarımlara varılabilmektedir. Dolayısıyla kültüre bağlı alt boyutların örgüt, örgüt kültürü ve örgüt içinde gerçekleşen süreçlerin toplumsal kültür ve buna bağlı etmenlerden etkilenip etkilenmediği ve aralarındaki bağ hakkında çıkarım yapabilmek adına önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilmektedir.

2.2.1.1. Belirsizlikten Kaçınma Davranışı

Belirsizlikten kaçınma, toplumların ve bireylerin belirsiz, yenilikçi ve önceden kestirilemeyen durumlar karşısında sahip olduğu rahatlık ve rahatsızlıkla ilgili bir kavramdır. Her yeni gün ve olay çerçevesinde gelişecek olayların önceden bilinmediği gerçeğine dayalı olarak gelişen belirsizlikten kaçınma hareketi, temel olarak toplumların ve beraberinde bireylerin ön görülemeyen olay ve durumlar karşısında geliştirmiş oldukları kaçınma ve stres temelli bir tutumdur (Hofstede, 1984, ss.188-190). Öte yandan belirsizlikten kaçınma hissinin neredeyse tüm toplum ve bireylerde farklı seviyelerde yer aldığı söylenebilmektedir. Bu davranış kalıbı, ailede, okulda ve toplumsal alan içerisinde sosyal yapıyı oluşturacak olan yeni bireylere kültürel kodlar aracılığıyla aktarılır (Barr ve Glynn, 2003). Böylelikle her yeni nesil içinde bulunduğu toplum ve toplumsal kültürün yansıması ve zamanla da üreticisi konumuna gelir.

İki temel boyutta karşılaşılabilecek belirsizlikten kaçınma davranışı, kültürel bağlamda bireylerin karşı karıya kaldıkları belirsizlik durumu veya kendileri adına mutlak doğru olarak kabul edilebilecek tek bir gerçekliğin peşinden koşma eğilimlerinin yoğunluğuyla doğru orantılıdır. İlk boyut olarak belirsizlikten kaçınma davranışının sıklıkla karşılaşıldığı, ikinci boyut olarak ise belirsizliğe karşın geliştirilen rahatlık veya kayıtsızlık halidir. Belirsizlikten kaçınma davranışının yüksek olduğu durumlarda toplumlar ve bireyler bir sonraki etapta nelerle karşılaşılacağını bilmemenin stresini yaşar, belirsizlikten kaçınmaya karşın dayanıklılık veya kayıtsızlık geliştirilen durumda ise bireyler sonraki adımda karşılaşılabilecek durum ve olaylara herhangi bir stres veya anksiyete duygusu yüklenmez.

Belirsizlikten kaçınma boyutu, güç mesafesi algısı ve bu algıya bağlı gelişen örgütsel davranış oluşturma süreçlerinin kavramsallaştırılması esnasında ortaya çıkan bir boyuttur (Hofstede ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda ele alındığında, bireylere ilk olarak “İşteyken/İş esnasında ne sıklıkla gergin veya sinirli hissediyorsunuz?” sorusu sorulur ve bunun neticesinde bir yanıt alınır. Sonrasında ise çalışanlar sahip oldukları stres ve

gerginlik seviyesi hakkında bilgi verir, nihayetindeyse kuralların net bir şekilde belli ve köşelendirilmiş olduğu örgütlerdeki çalışanların, kuralların esnek veya belirsiz olduğu örgütlerdeki çalışanlara göre daha az stres ve anksiyeteye sahip oldukları ortaya çıkar (Venaik ve Brewer, 2010). Dolayısıyla direkt olarak belirsizlikten kaçınma davranışıyla alakalı bir araştırma veya çalışma yapılmamış olsa da kültür, örgüt kültürü ve bunlara bağlı işleyiş esnasında bireylerin gelecekle alakalı duygu ve düşünceleri hakkında bilgi sahibi olunabilecek bir boyut ortaya çıkar.

Belirsizlikten kaçınma davranışının, aile, okul ve iş yeri gibi toplumsal yapı ve sistemlerde bireyler üzerinde bıraktığı etki gözlemlenebilmektedir. Aile bağlamında ele alınacak olunduğunda, çocuğun oyun oynarken karşılaştığı veya karşılaşabileceği muhtemel risklere ve olumsuz etkenlere karşı kimi aileler koruyucu ve yönlendirici bir tutum takınırken kimi aileler ise risk faktörünün düşük olduğu durumlarda çocuklarının hemen hemen her şeyi kendilerinin tecrübe etmesi gerektiğine inanır (Matusitz ve Musambira, 2013). Benzeri bir şekilde sağlık ve sağlıkla ilgili konularda kimi toplumlar ve bireyler daha yüksek stres ve anksiyete seviyesine sahipken diğerleri başlarına gelebilecek durumlar karşısında daha proaktif ve çözüm odaklı davranma eğilimindedir (Lehmann-Willenbrock ve diğerleri, 2014). Okul ve eğitimle alakalı bir husus, belirsizlikten kaçınma davranışı çerçevesinden ele alındığında ise karşılaşılabilecek sonuç ve izlenince yine diğer toplumsal yapı ve sistemlerdekine benzer şekilde olacaktır. Örneğin, eğitim ve öğretim süreçlerinin sıkı bir şekilde yapılandırıldığı, geri dönüt sıklığının yüksek, kısa vadede ödüllendirilme veya cezalandırılma içeren veya ödev ve sorumlulukların kesin ve net bir şekilde açıklandığı okul yapısı belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu kültür modeline göre daha fazla tercih edilirken belirsizliğe karşı düşük endişe taşıyan kültürlerde sıralanan unsurlara karşı duyulan gereksinim daha azdır (Sharma ve diğerleri, 2024). Dolayısıyla belirsizlikten kaçınma davranışı toplumların kendine has kültürleri çerçevesinde şekillenmekte ve bu kültürel davranış normu bireylerin davranışları üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etki alanına sahip olmaktadır.

2.2.1.2. Bireysellik ve Toplumsallık

Bireysellik ve toplumsallık boyutu, bireylerin bulundukları sosyal bağlamda gruplara dahil olma eğilimi, aile ve aile büyükleriyle kurulacak olan irtibatlar, toplumun diğer paydaşlarıyla geliştirilecek olan ilişkiler gibi unsurları şekillendiren ve farklı

kültürlerin kendilerine has kodlarını oluşturan bir ögedir. Ailede başlayan kültürlenme sürecinin zamanla okulda ve diğer toplumsal bağlamlarda devam etmesi sebebiyle aile ve toplum yapısının bireyler üzerindeki etki alanı o bireylerin yaşamlarında kuracakları ilişkilerde de gözlemlenebilmektedir (He ve Zhang, 2024). Bu bağlamda ele alındığında Hofstede ve diğerlerinin (2010) zihni programlama veya bilişsel kod şeklinde tabir ettikleri kültür kavramı, örgütlerde ve insan topluluklarında yer alan bireylerin sahip olduğu algı ve paradigmayla beraber iş gören ve bireylerin olay ve durumlara karşı geliştirmiş oldukları tutum, tavır ve davranışların açıklayıcı unsuru haline gelebilmektedir.

Bireysellik ve toplumsallık kavramı, insanların bebeklikten başlayarak neredeyse tüm gelişim evrelerinde maruz kaldığı ve kimlik inşası üzerine etkisi olan kültürel bir boyuttur (Erkan, 2020, s.69). Dolayısıyla bireysel veya toplumsal kodlar üzerine kurulu aile yapısı ile başlayan kültürlenme ve kültürlenme süreçleri, bireylerin arkadaşlık, iş, evlilik ve hayata dair karşılaşılan olay ve durumlar karşısında sahip olabilecekleri tutum ve tavırları etkilemektedir (Hofstede ve diğerleri, 2010, ss.93-94). Bireysellik üzerine gelişen kültürlerdeki bireyler, kendileri ve aileleriyle kişisel alan yaratma, iş hayatlarına karşın özgür bir tutum sergileme, süregelen zaman içerisinde karşılaşılan zorluklara karşın bireysel tatmin ve mücadeleci anlayışına göre karakter geliştirme gibi kişisel özelliklere sahiptir (Triandis, 2001). Toplumsallık bakış açısı ile yetişen bireylerse, grup dinamiklerine daha fazla önem atfeden, kişisel gereksinmelerini veya çıkarlarını toplumun gerisinde konumlandıran, sosyal uyum içerisinde olmaya daha yatkın olan bir karakter yapısına sahip olma eğilimindedir (Church ve Lonner, 1998). Bu bağlamda ele alındığında bireysellik ve toplumsallık boyutunun bireylerin kültürel kod oluşturma ve bu kodlara uygun olarak gelişen iş görme süreçleri üzerine etkisi olduğu ileri sürülebilir.

Bireysellik ve toplumsallık, sosyal örgüt yapılarının iş görme alışkanlıklarını, çalışandan ve yönetimden beklentilerini, iş ve hizmet üretim mekanizmasında tatbik edilmek istenilen kuralları, iş görme süreçlerinde uygulanması talep edilen yöntem ve teknikleri şekillendiren ve yöneten bir etkiye sahiptir (Hofstede ve diğerleri, 2010, ss.119-121). Buna benzer şekilde, bireylerin iş yerindeki davranış kalıpları, çalışma alışkanlıkları, yönetim unsurunun sahip olduğu hak, özgürlük veya sınırlar da bireysel veya toplumsal bir paradigmanın ürünü olabilmektedir. Örneğin, bireysel toplumlarda örgütler, çalışanların rotasyon ve hareketliliğinin yüksek, iş etiğinin kurallar ve

yönetmeliklerle belirlendiği, sosyal grup dinamiği yerine bireysel başarının ön planda tutulduğu, yönetimin bireyler arası silsile ve hiyerarşi içeren tekil bir iş olarak görüldüğü, iş ve görevin ilişkilerden ve iletişimden üstün tutulduğu bir bakış açısına göre çalışır. Öte yandan, toplumsallığın yüksek olduğu kültürlerdeki örgütlerde, kurum içi veya dışı hareketlilik düşüktür; çalışanlar arasındaki grup dinamiğine büyük önem verilir, yönetim bireysel değil ekip işi olarak görülür ve açık iletişimden kaçınılan bir yaklaşım hakimdir. Dolayısıyla bireysellik ve toplumsallık boyutu bireylerle beraber organizasyon ve örgütlerin kültürlerini de şekillendiren bir unsur olarak görülebilir.

Bireysellik ve toplumsallık boyutu ulusal düzeyde ele alındığında, toplumlar bireyselliği veya toplumsallığı ön planda tutan iki ayrı bağlamda gruplandırılabilir. Bu bağlamda, toplumlar kendi kültürlerini iyi, hoş ve güzel bilirlerken diğer kültür ve yapıları kötü ve olumsuz olarak nitelendirme eğilimine girer (Menon ve diğerleri, 1999). Örneğin, bireysel toplum yapısına sahip Amerikalılar kendi toplum yapılarından övgüyle bahsedip, iyi oluşlarını buna bağlarken, Çinliler de aynı şekilde kendi açısı her iki toplum ve kültür yapısı için de geçerli olmakla beraber hukuk, eğitim, din, dil ve toplumsal siyaset ve politika gibi unsurlar üzerinde de etki alanına sahip bir tema niteliğine sahiptir (Triandis, 2001). Dolayısıyla bireylerin mikro ölçekte sahip olduğu ideolojiler, toplumların makro boyutta sahip olduğu genel ideolojiye evrilerek süreç içerisinde o topluma ait pek çok durum ve olayın yorumlanması veya tanımlanmasına yarayan bir çerçeve oluşturur (Hofstede, 2011). Bu çerçeve, bireylerin düşünce biçimlerini, değer yargılarını ve davranışlarını şekillendirirken, aynı zamanda toplumsal normların ve kültürel pratiklerin de belirleyicisi haline gelir.

2.2.1.3. Erillik ve Dişillik

Toplumlar, farklı sayı ve özelliklerdeki kadın ve erkeklerden oluşan kolektif yapılardır. Bu yapılar kendi içlerinde benzerlikler ve farklılıklar taşıyan iki cinsiyetin çeşitli roller üstlendiği bir düzene sahiptir. Hofstede'e göre (2001, s.297) toplumlar, aynı bireyler gibi eril ve dişil özelliklerine göre çeşitli nitelendirmeler ve çıkarımlar çerçevesinde ele alınabilen yapılardır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, toplum yapısı içerisinde eril ve dişil olmak üzere iki temel sosyal bağlam bulunmaktadır (Hsu ve diğerleri, 2021). Eril toplumlar; ego merkezli, iş ve para odaklı, maddi kazanımlara daha fazla önem veren hırslı bir toplumsal düzene sahipken, dişil toplumlar düzen, disiplin, insani ilişkilere daha fazla değer veren bir bakış açısına sahiptir (Mareck ve diğerleri,

2004, ss.200-203). Aynı boyut politika bağlamında ele alındığındaysa, eril toplumlar politik bağlamda karşılaşılan sorunları kaba kuvvetle çözmeye eğiliminde, dişil toplumlarsa sorunlar üzerinde tartışmayı ve bu sayede uzlaşmayı tercih etme eğilimindedir. Öte yandan eril toplumlarda din kurumu daha önemli ve hayatın merkezindeyken, dişil toplumlarda din kurumuna önem atfedilmesine rağmen hayattaki en önemli konulardan biri olarak görülmez. Bunlara ek olarak, eril toplumlarda kadın ve erkek arasındaki maaş farkı, yönetim kademelerinde kadın ve erkek sayısındaki eşitsizlik daha fazla iken dişil toplumlarda bu farklar daha az ve daha dengeli bir örgüt ve iş hayatı örüntüsü bulunmaktadır. Aile ve okul bağlamında, eril toplumlarda geleneksel ve katı kurallarla yönetilen, babanın otorite figürü olduğu bir aile yapısı hakimdir. Bu toplumlarda okul ve derslerdeki başarısızlık büyük bir sorun olarak değerlendirilirken, erkek çocuklar genellikle daha kavgacı ve agresif olarak tanımlanır. Dişil toplumlarda ise daha esnek bir aile yapısı görülür; anne ve baba eşit konumlandırılır, okuldaki başarısızlıklar ise sorun olarak görülmekten ziyade bir gelişim fırsatı olarak değerlendirilir. Dolayısıyla, dişillik ve erillik hususu toplumların sahip olduğu kültürel kodlar ve toplum düzeniyle alakalı birçok olay ve olgunun değerlendirilmesine ışık tutabilecek bir etki alanına sahip olduğu ileri sürülebilir.

Toplumsal yapıyı kültür bağlamında analiz etmeye çalışan Hofstede (2011) erillik ve dişillik boyutunu yalnızca toplumsal bir düzen veya bu topluma ait kültürel kodları anlama ölçeğine indirgememiştir. Bu iki unsura ek olarak, mikro ölçekte bireylerin ve makro ölçekte toplumların iş görme usulleri ve alışkanlıklarının da analiz edilmesinde işe yarar bir bağlam olduğunu ileri sürmüştür (Hofstede ve diğerleri, 2010, ss.163-165). Dolayısıyla toplumlar ve bireyler sahip oldukları eril ve dişil özelliklere göre; tüketim ve alışveriş alışkanlıklarını, işyerinde geçirdikleri zaman diliminde ortaya koydukları davranışları, eğitim ve öğretim süreçlerinde sahip olunan algıyı, politika ve din gibi konulardaki tutuculuk veya özgürlük derecelerini, hatta sosyal ilişkilerdeki rollerini belirlerler. Bu özellikler, toplumun ve bireylerin değer sistemleri ile dünya görüşlerini şekillendirerek, kültürel normların oluşumunda önemli bir rol oynar (Hsu ve diğerleri, 2021). Dolayısıyla insanlar tarafından oluşturulan örgüt, organizasyon, yapı ve sistemlerin çözümlenmesi esnasında kültür ve kültürün alt boyutlarından biri olan erillik ve dişillik unsurunun önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilir.

Eğitim-öğretim süreçleri ve eğitim örgütleri bağlamında ele alındığında kültür; yapıyı, örgütü ve bireylerin davranışlarını şekillendiren, düşünce ve fikir oluşumu esnasında belirli değer ve modelleri ortaya koyan bir temadır (Rosselli ve Ardila, 2003). Dolayısıyla kültürün bir alt boyutu olarak nitelendirilen erillik ve dişillik boyutunun da (Hofstede ve diğerleri, 2010) adı geçen unsurları şekillendiği ifade edilebilmektedir (Hsu ve diğerleri, 2013). Eril toplumlarda en iyi öğrenci olmak bir norm iken dişil toplumlarda ortalama bir öğrenci olmak veya zayıf öğrencilere destek olmak kabul edilir bir durumdur (Hofstede, 2011). Öte yandan, eril toplumlarda öğrencilerin veya çocukların agresif tavırlar sergilemesi doğal karşılanırken, dişil toplumlardaki birey yetiştirilme usullerine göre bu durum hoş karşılanabilecek bir şey değildir (Malonda-Vidal ve diğerleri, 2021). Bunlara ek olarak, eril toplumlarda öğretmenlik kadınlara has bir iş görülürken, dişil toplumlarda öğretmenlik hem erkek hem kadın için uygun bir meslek olarak görülür (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.165). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, erillik ve dişillik boyutunun bireyler üzerinde kişilik ve kimlik inşasının şekillenmesinde etkisi olduğu kadar toplumların da karakterini ve insana bakış açısını şekillendiren bir etkisi olduğu ileri sürülebilir.

Erillik ve dişillik boyutunun güç mesafesiyle bağlantısına gelindiğindeyse bu kavramların doğrudan ve dolaylı olarak ilişkisi bulunduğu öne sürülebilmektedir. Bu önermenin sebebiyse her iki toplum türünün otoriteye ve kurallara, güç ve gücü elinde bulundurana ve toplumsal normlara karşı sahip olduğu bakış açısıdır (Oudenhoven ve diğerleri, 1998). Örneğin, Paechter (2006) yaptığı bir çalışmada, eril toplumlarda güç mesafesinin daha yüksek olduğunu ve bu sebeple otoriteye olan bağlılık veya saygının dişil toplumlara nazaran daha yüksek olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla bu tip toplum yapılarında dikey hiyerarşi, ast ve üst arasındaki ilişki arasındaki iletişimin katılığı ve statüye göre hareket etme oranlarının yüksek olduğu kanısına ulaşmak mümkündür. Buna benzer bir şekilde eril ve dişil olarak nitelendirilen toplumlarda hiyerarşi ve topluluk içindeki çatışmanın yönetimi de farklıdır (Hester ve diğerleri, 2021). Güç mesafesi yüksek olan eril toplumlarda (Hofstede, 2006) otoriter yaklaşımlar ön plandayken, düşük güç mesafesi bulunan dişil toplumlarda (Hofstede, 1996) esnek ve açık iletişim tercih edilir (Rinne, 2011). Öte yandan, eril toplumlar rekabetçi bir ortamı desteklediği için güçlü figürlere ihtiyaç duyar ve bu durum güç mesafesinin artmasına sebep olur, dişil toplumlarda ise iş birliği ve uzmanlaşma gibi unsurlar ön planda olduğundan hiyerarşi,

güç mesafesi ve katı bürokrasi eril toplumlara nazaran daha düşük seviyededir (Paechter, 2006). Bunlara ek olarak, eril toplumlarda bireylerin başarılı olması veya başarıya her ne pahasına olursa olsun erişmesi gerekli görülmesi sebebiyle otorite veya güç sahibi olmak ön planda tutulur (Lines, 2007). Dişil toplumlarda ise bunun tam tersine iş tatmini ve sosyal ilişkiler ön planda tutularak grup dinamiği ve karmaşa olmayan bir düzen ön planda tutulur (Kalof, 1993). Dolayısıyla her iki toplumsal düzen, kendi güç algısını ve buna bağlı olarak güç mesafesinin yüksek veya düşük olmasını, toplumsal ilişkilerde, yönetim anlayışında ve bireylerin sosyal rollerinde belirginleştirir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, eril toplumlar yüksek güç mesafesinin gerekli olduğu bir düzeni desteklerken, dişil toplumlar daha düşük güç mesafesine dayalı bir toplumsal yapı oluşturma eğilimindedir.

2.2.1.4. Kısa veya Uzun Vade Oryantasyonları

Bir toplumun sağlamlığı veya istikrarlı oluşu; eşitsizlik, belirsizlik veya kısa ve uzun vade içerisinde neler yapmayı planladığı ve bu planlananların ne kadarının tatbik edildiğiyle alakalı bir husustur (Hofstede ve diğerleri, 2010, ss.237-238). Dolayısıyla toplumlar ve bireyler kısa ve uzun vadede yapabildikleri ve yapamadıklarıyla tarih ve dünya sahnesinde var olmaya karşın varlıklarını kaybetme ikilemiyle yüzleşırler (Chun ve diğerleri, 2021). Hofstede (1983) tarafından belirlenmiş ve kültürün alt boyutlarından biri olarak kabul edilen kısa ve uzun vade oryantasyonu kavramı, bir toplumun veya kültürün geleceğe yönelik düşünme tarzı ve plan yapma eğilimini ölçen ve yapılandıran bir alt boyuttur. Kavram, her ne kadar geleceğe yönelik planlar veya hedeflerle ilgili gibi görünse de aslında her iki oryantasyon durumunda da bireylerin ve toplumların içinde bulundukları anı, yani bugünü etkileyen bir dizi alışkanlık, prensip ve iş yapma yöntemi gibi unsurları da kapsamaktadır (Minkov ve Hofstede, 2012). Dolayısıyla kısa ve uzun vade oryantasyon boyutunu anlamamanın; toplumları, bireyleri ve sosyal örgütleri anlamakla eşdeğer bir öneme sahip olduğu ileri sürülebilir. Zira ancak bu şekilde toplumlar ve bireyler arasındaki davranış farklılıklarını, iletişim biçimlerini ve değer sistemlerini daha iyi kavrayabilmeye bir adım daha yaklaşılmış olunur.

Kısa ve uzun vade oryantasyonu boyutunun çıkış noktası 1985 senesinde icra edilen Çin Değerler Araştırması esnasında ortaya çıkan bir dizi gözlem sonuca dayanmaktadır (Hofstede ve diğerleri, 2010, ss.236-239). Adı geçen çalışma dünya genelinde 23 farklı ülkede çeşitli sosyal tabakalardan gelen öğrencilere uygulanmıştır. Bu

araştırma neticesinde Hofstede'in kendi değerler araştırmasında bulunmayan azim, tutumluluk, insanlar arası iletişimin sosyal statüye göre düzenlenmesi, utanç veya ar duygusuna sahip olmak, insanlar arasında gerçekleşen selamlaşma, hediyeleşme ve iyilik yapmak gibi ikili iletişim esnasında karşılıklılık esasının önemsinmesi, gelenek ve göreneklere saygı, itibar sahibi olma ve bu itibarı koruma son olarak istikrarlı bir tavır sergileme ve kararlılık gibi öge ve unsurlara rastlanması sebebiyle beşinci bir kültürel boyut ortaya çıkarma fikri doğmuştur. Hofstede (2010, s.239) uzun vade oryantasyonunu “gelecekte elde edilmesi istenilenler için azim ve tutumluluk sergilemek” olarak tanımlarken, kısa vade oryantasyonunu ise “geçmiş ve geçmişe ait gelenek ve göreneklere sahip çıkmak ve sosyal yapıdaki kültürel kodlara değer vermek” olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla uzun vade yönelimine sahip olan bireyler ve toplumlar stoacı bir felsefeye sahip olma eğilimindeyken, kısa vade yönelimine sahip olan birey ve toplumlar anlık ihtiyaçlara ve toplumsal normlara öncelik verirler, geçmiş deneyimlerden ders alarak mevcut ilişkilerini ve sosyal durumlarını korumaya çalışırlar.

Kısa ve uzun vade oryantasyonları, toplumların ve kültürlerin iki ayrı grupta incelenmesine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, her iki toplum yapısı da kendine göre bir takım özgün zihni ve kültürel kodlara sahiptir. Bu iki ayrı kültürel ve toplumsal yapının sahip olduğu, aileye ve aile kurma eylemine dair bakış açısı, eğitim ve öğretim süreçlerine karşı geliştirilen tutum, iş ortamında geliştirilmesi ve benimsenmesi gerektiğine inanılan davranış kalıpları ve genel anlamda sahip olunan zihni ve kültürel kodlar farklıdır (Hofstede, 2001, ss.241-243). Öte yandan uzun veya kısa erim yönelimli olma hususundaki farklılıklar, sadece adı geçen unsurlarla sınırlı kalmayıp, güncel yaşam koşulları, ekonomi ve ekonomik gelişim fırsatları, ülke ve küresel arenadaki politika ve siyaset gibi ögelere karşı geliştirilen bakış açılarına da yansımaktadır. Dolayısıyla toplumların kendilerini çevreleyen dünyayı, sahip oldukları kültürel değerler ve normlar aracılığıyla yorumlayarak kendilerine has bir yaşam düzeni ve felsefesi geliştirdikleri çıkarımına varmak mümkündür.

Her toplum ve kültürel yapıda olduğu gibi uzun vade oryantasyonuna sahip toplumlardaki bireyler de kendi kültürel normlarına uygun bir şekilde kişilik ve karakter geliştirir. Bu tip toplumlardaki bireyler tutumlu, azimli, hizmet etikleri amacın ve felsefenin peşinde giden, utanç duygusuna sahip, kendilerini çevreleyen koşullardan doğan zorunluluk ve gerekliliklere uyumlu, evliliği ve aileyi sosyal bir kurum olarak

gören ve alçakgönüllü olmaya daha yatkındır (Lin ve diğerleri, 2018). Öte yandan bu tip toplumlarda ebeveynler, özellikle anneler veya diğer aile büyükleri, okulöncesi yaştaki çocukların bakımını ve eğitimlerini kendilerinin üstlenmesi gerektiğine inanırlar (East, 2010). Bunlara ek olarak, uzun vade erimli toplumlarda yetişen bireyler iş hayatına atıldığında bir takım etik ve ahlaki değerlere sahip birer yetişkin olarak iş görme eğilimindedir (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.249-251). Bu değerler sırası ile; yeniliklere ve öğrenmeye açık olma, dürüstlük, uyum, sorumluluk ve öz disiplin gibi değerlerdir. Bireysel veya toplumsal düzeyde bu özelliklere sahip olan toplumlar, yalnızca günlük yaşamda değil aynı zamanda uzun vadede de istikrarlı bir yapısal düzene sahiptir (Wang ve Bansal, 2012). Bu düzen sayesinde bireyler ve toplumlar, uzun vadede karşılaştıkları zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkma yetisine sahip hale gelmekle beraber sosyal yapıda güven ve iş birliği kültürü gibi olumlu çıktılar elde eder.

Kısa erimli yönelime sahip olan toplumlar ve kültürler, yakın geçmiş ve bugüne odaklı bir zihin programına sahiptir. Bu zihin seti, hayatın hemen hemen her alanında sahip olunabilecek anlık edinimlere odaklanmıştır (Hofstede ve Minkov, 2010). Bu edinimlere erişmek adına eldeki kaynakların harcanması yönünde bir tutum geliştirmekle beraber adı geçen edinimler sosyal bağlamda statü elde etmeye hizmet etmektedir. Bu sebeple kısa vadeli yönelime sahip olan toplumlar daha duygusal ve sosyal yapı içerisindeki değişimlere daha fazla tepki verme eğilimindedir (Matsumoto ve diğerleri, 2007). Bunlara ek olarak, kısa vadeye odaklanmış toplumlar çocuklarını özgür birer birey olarak yetiştirerek bireysenci yönlerinin ağır basmasını sağlarlar (Hofstede ve Minkov, 2010). Bu felsefeyle yetişen bireylerse gerek toplum gerekse iş hayatlarında başarı odaklı, bencillığe yatkın, kendi hak ve özgürlüklerini grup dinamiklerinin üstünde tutan bireyler olmaya elverişlidir (Chun ve diğerleri, 2021). Dolayısıyla kısa vade oryantasyonuna sahip toplum ve kültürler yetiştirdikleri bireylere kendi kodlarını aşarlar ve diğer toplum yapılarından farklı ancak kendine has kodlara sahip bireyler yetiştirirler.

Kısa ve uzun vade oryantasyonu boyutunun güç mesafesiyle bağlantısına gelindiğindeyse olumlu ve olumsuz boyutlarda farklı temalardan bahsedilmesi gerekmektedir. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda bireylerin kısa vadede elde edilebilecek başarı ve kazançları, kısa sürede uygulanabilecek veya eyleme geçirilebilecek planları öncelendiğini ortaya koyan çalışmalar (Lin ve Xie, 2023; Gallego-Álvarez ve Pucheta-Martínez, 2020) var olsa da bu durumun genellenemeyeceğini hatta

tam tersi şekilde olduğunu ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Picoto ve Pinto, 2020; Huang ve Crotts, 2019). Dolayısıyla güç mesafesi hem kısa hem de uzun vade oryantasyonlarında pozitif anlamlılık taşıyan bir değişken olarak kabul edilmektedir (Shirokova ve diğerleri, 2017; Escandón-Barbosa ve diğerleri, 2021). Bu sebeple güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda bireyler hem kısa hem uzun vade oryantasyonuna sahip olmakla beraber düşük güç mesafesi bulunan toplumlar için de bu durum aynen geçerlidir.

2.2.1.5. Hazcılık ve Tutuculuk

Hazcılık ve tutuculuk boyutu, Hofstede ve Minkov (2010) tarafından ortaya atılan, toplumların ve bireylerin hayattan zevk almak ve eğlenmekle ilgili temel ve doğal insan arzularının özgürce tatmin edilmesine ne ölçüde izin verdiğini yansıtan bir kavramdır. Kavram Cai ve diğerleri (2018) tarafından, sosyal normların söylediklerine karşın bireylerin hayattan zevk almaya yönelik istekleri arasında kurulan denge şeklinde yeniden tanımlanmıştır. Haz almayı ve gündelik keyifleri önceleyen toplumlarda bireylerin kendilerini duygusal anlamda tatmin etmesi ön plandayken, tutucu toplumlarda sosyal normlara uymak ve genel geçer kuralları tatbik etmek ön plandadır. Dolayısıyla bireyler ait oldukları toplumun davranış kalıplarına uygun şekilde düşünür ve hareket ederler. Bu durumun neticesindeyse bir yanda hazlara odaklı tüketici bir toplum yapısı varken diğer yanda disiplin, işe bağlılık ve görev bilinci gibi öğeleri ön plana koyan bir toplum yapısı inşa edilir.

Hazlara odaklanmış bir toplum yapısında bireyler eğlence, lüks tüketim ve kişisel refahı artıran ürün ve hizmetlere yönelir ve buna bağlı olarak seyahat, eğlence ve modern yaşam tarzına yönelir (Urban ve Ratsimanetrimanana, 2015). Bu tip toplumlarda bireylerin fikir ve düşüncelerini özgürce ifade etmesi desteklenir (Heydari ve diğerleri, 2021), bireysel seçimler ve neticesinde elde edilen sonuçlardan memnuniyet oranı yüksektir (Hofstede, 2011), eğitilmiş olma durumu yüceltilir (Meng ve Liu, 2022). Buna ek olarak hazcılığın ön planda olduğu toplumlarda bireylerin kendini gerçekleştirme oranları daha yüksek (Akhimien ve Adekunle, 2021) ve buna bağlı olarak iş-yaşam döngüsü daha dengelidir (Li ve diğerleri, 2022).

Tutucu kültürlerde bireyler, sosyal rolleri ve sorumlulukları yerine getirmeye odaklanmışlardır ve bu sebeple kişisel arzularını genellikle kolektif hedeflere feda eder

(Ahsan ve diğerkleri, 2023). Öte yandan bu tip toplumlarda yetişen bireyler başlarına gelen iyi veya kötü durumların kendi iradelerinden bağımsız olarak gerçekleştiğine inanır ve beraberinde mutluluğa erişmek için herhangi bir çaba içine girmezler (Akhimien ve Adekunle, 2021). Görev, disiplin, sosyal gereklilikleri yerine getirme güdüsü daha ağır basan tutucu toplumlarda bireyler depresif olma haline ve duygusal dengesizliğe daha yatkındır (Hills, 2002). Dolayısıyla bu tip toplumların bireyselliğe karşın kolektivizmi savundukları çıkarımına varılabilir.

Güç mesafesi ve hazcılık-tutuculuk boyutunun ilişkisine gelindiğinde ise yüksek ve düşük güç mesafesi bulunan toplumlara göre boyutun anlamı değişkenlik gösterebilir. Yüksek güç mesafesi bulunan toplum yapılarında bireyler tutucu olma eğilimi gösterirken düşük güç mesafesi bulunan toplumlarda ise bireyler hazlara yönelme eğilimi gösterirler (Miao ve diğerkleri, 2018). Güç mesafesinin yüksek olduğu kültürlerde bireylerin iş tatminleri düşüken, düşük güç mesafesi bulunan kültürlerdeki iş örgütlerinde iş tatmini ve üreticilik daha yüksektir (Chen ve diğerkleri, 2024). Öte yandan, yüksek güç mesafeli kültürlerde bireyler toplumun norm haline getirdiği sosyal gereklilikleri yerine getirme eğilimine girerek bireysel zevk ve keyiflerini erteleme davranışı gösterirler (Wang ve Guan, 2018). Bu durum ise otoriter rejim ve kültürlerdeki yüksek güç mesafesine alışık bireylerin daha tutucu bir hale gelmesine sebep olabilir. Buna karşın düşük güç mesafesi bulunan kültürlerde bireyler, açık iletişim sağlama ve eşitlikçi bir yapı kurma eğiliminde olduklarından (Jelena ve diğerkleri, 2015) arzularını rahatça ifade ederek kendi istedikleri haz ve zevklere ulaşmaya daha yatkındır (Peterson ve diğerkleri, 2019). Dolayısıyla güç mesafesi, kültürün diğerk alt boyutlarıyla olduğu kadar hazcılık-tutuculuk boyutuyla da alakalı bir kavramdır.

Özetlemek gerekirse, toplumsal yapı ve sistemlerdeki kültür ve güç mesafesi arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için düşük güç mesafesi ve yüksek güç mesafesi olan kültürlerde bireylerin sosyal sistemde neyi nasıl yaptıkları, kendilerini çevreleyen gündelik olayları nasıl yorumladıkları, sistem içerisinde ve toplumsal kurumlarda nasıl hareket ettiklerini anlamak gerekmektedir. Bu bağlamda ele alındığında bireylerin, her iki kültürel yapıda da kendilerine has değerler ve normlar geliştirdiği ve toplum tarafından kendilerine yapılmış olan kültürlemenin veya dikte edilmiş değerlerin ve inançların bir çeşit temsilcisi veya yansıması haline geldikleri ileri sürülebilmektedir (Brockner ve diğerkleri, 2001). Dolayısı ile güç mesafesinin toplumsal sistem içinde, ailede, örgütlerde,

iş hayatında, okullarda ve eğitim sisteminde kendisini nasıl hissettirdiği veya bireylerin sahip olduğu güç mesafesi algısının toplumsal, kurumsal ve örgütsel yaşamda nasıl bir yansıması olduğunun kavranması gerektiği ileri sürülebilmektedir.

2.2.2. Toplumsal Sistem, Aile ve Güç Mesafesi İlişkisi

Bireyler içinde bulundukları toplumun, ülkenin veya sosyal sistemin sahip olduğu değer, inanç ve davranış kalıplarının yansımasıdır. Hissedilen güç mesafesi seviyesi de bu değer, inanç ve davranış şekilleri ile yakından ilişkili bir ögedir (Hofstede, 2001, s.97). Dolayısı ile ülke veya toplum genelinde kabul edilen genel geçer kültürün, o toplumun sosyal yapısı, güce karşın geliştirilen bakış açısı ve bireyler arasında hissedilen güç mesafesi seviyesi üzerinde bağımlı değişken rolü oynadığı ileri sürülebilir. Güç mesafesi algısı bağlamında ele alındığında toplumlar, temel olarak iki gruba ayrılırlar. Düşük güç mesafesi olan toplumlarda bağımsızlık, sosyal eşitlik, sosyal uyum, gücün yasal ve orantılı kullanımı, eşit toplumsal haklar, uzmanlık gücü ve güçlüyle güçsüz arasındaki harmoni gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, düşük güç mesafesi olan toplumlarda bireyler yaşlarından, maddi gelir düzeylerinden ve bulundukları konumdan dolayı pozitif veya negatif yönde bir tutumla karşılaşmaz. Buna karşın yüksek güç mesafesi bulunan toplum ve kültürlerde, bağımsızlık toplumun çok küçük bir kesimine atfedilmiş bir ayrıcalık, olarak görülürken toplumun geri kalanı bağımsız olma bilincine veya algısına sahip değildir. Bu tip kültürlerde, hiyerarşi ve bürokrasi esas olmakla beraber bu unsurlar genç ve yaşlı, evlat ve ebeveyn, öğrenci ile öğretmen, öğretmen ve yönetici, fakir ve zengin arasında da hissedilmektedir. Öte yandan, bireylerin uyma davranışı sergilemeleri korku ve korkuya dayalı saygıya bağlı olmakla beraber otorite ve güç kavramları toplumsal ve sosyal sistemde yüksek bir mertebede olmayı işaret eder. Bu sebeple güç sahipleri ve fikirleri sorgulamaya kapalıdır, sosyal, ekonomik ve politik sistem içerisinde korunur ve sahiplenilirler. Dolayısı ile bu iki tip kültür ve toplum yapısının birbirinden farklı değer, tutum ve inançlara sahip olduğu ileri sürülebilmektedir.

Toplumsal sistemin en küçük birimi olarak kabul edilen aile, bireylerin dünyaya geldikleri andan itibaren onları çevreleyen, koruyan ve hayat hakkında edinilen ilk bilgi, beceri ve izlenimlerin oluşturulduğu sosyal çevredir. Bu bakımdan, bireylerin maruz kaldıkları ilk bilişsel programlama ailede gerçekleşir. Başaran (1996, s.50) bu durumu aile kurumunun var olan sosyal ve kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılmasında başat görev üstlendiğini ve bu sayede toplumun devamının sağlandığını ifade ederek

açıklamaya çalışmıştır. Öte yandan bireyler aile içindeki değerleri, davranış ve tutumları izleyerek kendilerine ait norm ve kurallar geliştirmektedir. Geliştirilen bu normlar ve kurallar bireylerin çocukluk dönemi sonraki hayatlarında da yol gösterici ve kılavuz olma etkisi gösterebilmektedir. Dolayısı ile aile ve o ailenin sahip olduğu değerler, iş görme biçimleri ve kültürel kodlar bireyler üzerinde rol model bir etki yaratmaktadır (Hofstede, 2001, s.98). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, aile büyüklerinin sahip olduğu güç mesafesi algısının büyük ölçekte çocukların yetiştirilme tarzlarına da yansıdığı ileri sürülebilmektedir.

Güç mesafesi düşük aile yapılarında ebeveynler çocuklarını ilk andan itibaren ailenin geri kalanı ile eşit birer insan olarak yetiştirilme eğilimindedir. Bu eşitlik algısı içinde yetiştirilen çocuk, süreç içerisinde daha özgür, kendinden emin ve kendi işini kendi yapabilen bir bireye dönüşmektedir. Bağımsızlık ve özgüven hissi gelişen bu tip çocuklarda kendi ebeveynleri dâhil olmak üzere diğerlerine hayır deme, eleştirme ve kendilerine sunulan fikir ve düşünceleri koşulsuz kabul etmeme yetileri gelişmektedir. Bu sebeple sosyal yaşam içinde çocuklar kendilerinden yaşça büyüklere, aile yakınlarına ve diğer bireylere formal bir saygı duygusu geliştirmektense onları sadece birer insan olarak görür ve buna uygun şekilde davranır. Öte yandan çocuklar birer yetişkin olduklarında ise kendi hayatlarını etkileyen kararlarını bir başlarına alarak aileden ayrı bir öge haline gelirler.

Güç mesafesi yüksek kültürlerde aileler, çocukları itaatkâr şekilde yetiştirme eğilimindedir. Bu tip ailelerde aile büyüklerine saygı ön plandadır ve onlar tarafından öğretilen, dayatılan ve pekiştirilen değer ve düşünceler genellikle sorgulamaya kapalı ve doğru olarak kabul edilir. Dolayısı ile çocuklar çekirdek aile içinde anne, baba ve kendilerinden yaşça büyük kardeşlere, çekirdek aile dışındaki akrabalara ve kendilerini çevreleyen sosyal çevre içindeki diğer yetişkinlere uyma ve boyun eğme davranışı içindedir. Öte yandan çocuklar çevrelerini kendilerinin keşfetmesine olanak verilmeyen şekilde yetiştirilir ve büyükler çoğunlukla bakıcı rolünü üstlenir. Böylelikle bireyler ailede başlayan bilişsel ve kültürel bir programlama ile kendilerinden üst gördükleri insanlara karşın formal bir saygı ve korku geliştirirler. Çocuklar büyüdüklerinde ise halen kendi ailelerinin güdümünde ve kendi başlarına karar alma yetisi tam anlamıyla gelişmemiş yetişkinler haline gelirler.

Her iki kültür ve aile yapısının bireyler üzerindeki etkisi süreç içerisinde kolaylıkla değiştirelemeyen bilişsel ve davranışsal kodlar gelişmesine sebep olur. Ülke genelinde hüküm süren genel geçer kültürün aile üzerindeki etkisi, ailenin bireyler üzerindeki etkisine dönüşür. Bu döngünün sonucunda ise her iki tip aile yapısında yetişen bireyler kendi bildikleri, kendi görgüleri, sahip oldukları değerler, düşünceler ve inançlar çerçevesinde toplum ve sosyal çevrenin bir yansıması olarak hayatlarına devam eder ve toplumsal kültürün yeniden üretilmesini sağlayan unsurlar haline gelirler. Dolayısı ile ister düşük ister yüksek güç mesafesi kültüründe yetişmiş olsunlar bireyler ailelerinden ve sosyal çevrelerinden öğrendikleri şekilde bir yaşam sürer ve aile dışı yaşamlarında da aynı prensipleri uygulamaya devam eder.

2.2.3. Örgüt, Örgüt Kültürü ve Güç Mesafesi İlişkisi

Örgütler, belirli amaçlar çerçevesinde oluşturulmuş, amaç ve hedeflerin birbirleriyle uyumlu olduğu, çeşitli kontrol mekanizmalarının işletildiği beşerî sistemlerdir. Bu beşerî sistemler, insan ve insana dair olay ve olgulardan direkt veya dolaylı yoldan etkilene eğilimindedir. Bunun sebebi ise örgütlerin insanlar tarafından oluşturulması ve yine insanlara hizmet etmesidir. Dolayısı ile örgütler kendi iç sistemlerine sahip olmakla beraber içinde bulunduğu toplumsal yapının da sistemine uyum sağlama eğilimindedir. Erdem (2007, s.91), örgütleri çevresinden soyutlanamayan açık sistemler ve sosyal bir çevrede faaliyet gösteren yapılar olarak tanımlamıştır. Hofstede ve diğerleriye (2010, s.302), aynı kavramı bireylerin kendi fikirleri ve düşünme şekilleriyle dâhil oldukları yapısal ve beşerî sistemler olarak ele almıştır. Öte yandan, Giddens (2006, s.637), örgütleri bireylerin bir arada iş gördükleri ve sosyal bağlarla birbirlerine bağlı olan yapılar olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda ele alındığında örgütler, birden fazla bireyin bir araya geldikleri, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda iş gördükleri ve birbirleri iletişim halinde oldukları sosyal yapılar olarak kabul edilebilmektedir. Bu sosyal yapılar kendi içinde özgün bir yapısal model, bireyler ve bireyler tarafından oluşturulan alt gruplar, kültür, politika, çevre ile iletişim kodları ve çeşitli sosyal alan dengeleri içermektedir (Hoy ve Miskel, 2008, ss.22-23).

Örgütler, yapısal olarak sosyal bir ekosistem içinde oluşan, gelişen ve aynı zamanda bireylerin kendi aralarındaki iletişimine dayanan amaç yönelimli oluşumlardır. Bu sebeple örgütler, bireyler arasındaki iletişim ve ilişki örüntülerinin var olmasına ve devamlılığının sağlanmasında temel teşkil eden unsurlardır (Aldrich, 2008, s.4). Öte

yandan örgütler kendi içindeki bireyler için sınırlayıcı bir alan olma yönü de taşımaktadır. Dolayısı ile örgüt sistemi içinde yer alan bireyler, o örgütün benimsediği değerler, iş görme şekilleri ve düşünüş tarzlarına da uymakla yükümlüdürler (Coleman, 1970). Bunların en belirgin olanının örgütün sahip olduğu güce dayalı davranışlar çerçevesinde gelişen otorite ve otoriteye bağlı güç ilişkilerine uyma yükümlülüğü olduğu ileri sürülebilir (Gerth ve Mills, 1946, ss.180-181). Dolayısı ile örgütsel yapı içindeki bireyler kendi içlerinde bir hiyerarşi ve otorite dengesine sahip ögeler olarak kabul edilebilmektedir.

Bireylerin örgüt içinde sahip oldukları hiyerarşi ve otorite ağının, örgüt şekline ve yapısına bakılmaksızın bireyler arasında bir güç mesafesi oluşturduğu ileri sürülebilir. Bu güç mesafesi ise güce bağlı bir bürokrasi anlayışı oluşumuna sebep verir. Kimi örgütlerde bu güç mesafesi ve bürokrasi anlayışı yüksekken kimilerinde ise düşüktür. Benzer şekilde Weber'e göre toplumsal örgütler veya büyük ölçekli kurumlar bu bürokrasi ve otorite anlayışı sayesinde ayakta kalmaktadır. Ancak bu noktada gücün kullanımı ile alakalı bir ikilem ortaya çıkmaktadır. Gücün mantık çerçevesinde ve amaçların gerçekleştirilmesi adına yasal bir şekilde kullanılması, örgütün sahip olduğu algı ve değerlere dayandırılması gerekmektedir. Aksi takdirde örgüt içindeki güç mekanizmaları zamanla yozlaşarak işlevsiz hale gelme noktasına varabilmektedir. Bu durum süreç içerisinde örgütün sosyal mekanizmasında kontrolsüzlük, sisteme ve güç sahiplerine karşı gelişen güvensizlik, yıkıcı muhalefet ve gruplar arasında oluşabilecek çatışmalara sebebiyet verebilmektedir. Öte yandan örgütte güç sahibi olmayan bireylerin ikna edildiği ve güç kullanımının dengeli olduğu örgüt yapılarında uzun vadede herhangi bir yozlaşma, güç yitimi veya olumsuz yönde gelişebilecek örgütsel gerilimlerin yaşanma olasılığının daha az olduğu ileri sürülebilmektedir.

Örgütün ideal bir şekilde yönetilebilmesi, yapısal çerçevede yozlaşma veya rol karmaşası yaşanmaması ve örgüt içindeki bireylerin uzun erimli iş görebilmesi adına örgüt sisteminde bulunması gereken bir takım bürokratik ögeler bulunmaktadır. Bu ögeler sırası ile uzmanlaşma, standartlaşma, âdemi merkeziyetçi yapının oluşması, hiyerarşi, ödüllendirme, evrensel performans standartları oluşturma ve kariyer planlamadır. Uzmanlaşma, örgüt içindeki her birey veya birimin kendine has ve belirli bir işe yönelmesiyle başlamaktadır. Kendi işine veya kendisinin uzman olduğu işe yönelen iş görenler zaman içindeki uzmanlaşma sayesinde daha etkin ve etkili bir şekilde çalışarak

kendilerine ait alanda kendi rol, sorumluluk ve görevlerini yerine getireceklerdir. Öte yandan standartlaşma, iş bölümü ve sorumlulukların önceden belirlenmiş bir çerçevede gerçekleşmesini sağlayarak formal bir yapı oluşmasını sağlamaktadır. Örgütte oluşturulacak olan âdemi merkezîyetçi yapı ise işin farklı birim ve departmanlara bölünerek daha hızlı bir şekilde yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bunlara ek olarak hiyerarşi, karar vericileri, yöneticileri ve iş görenleri birbirinden ayıran unsur olarak örgüt içindeki kademeleri belirler ve işlerin belirli bir sırada belirli kurallar çerçevesinde yapılmasını sağlar. Bu kurallar sayesinde işin yapılma teknik ve yöntemleri belirlenerek örgüt içinde karmaşıklığın önüne geçilmesi sağlanır. Ödüllendirme basamağında ise örgütün daha önceden belirlenmiş kurallarına sadık kalan iş görenler çeşitli motivasyon araçları ile ödüllendirilerek örgüte ve örgüt yapısına olan bağlılıklarının artırılması hedeflenir. Evrensel performans standartları oluşturma hususu ise yetkinliğe ve işe uygun personel istihdamı sağlamaktan geçmektedir. Bu sayede din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin alınan personel örgütte kendi başarısı, yetkinliği ve etkililiği bağlamında değer göreceğini ve yer sahibi olacağını bilerek buna uygun şekilde çalışır ve sorumluluklarını yerine getirir. Son olarak kariyer planlama basamağı, bürokratik çerçevede yapılan örgüt sistemindeki bireylerin süreç içerisinde bir takım kariyer olanaklarına sahip olmasına imkân tanımaktadır. Bu kariyer olanaklarından bazıları maaş zammı, işte yükselme ve otorite haline gelmedir.

Örgütlerde bulunan bürokratik ve otoriter yapı o örgütü oluşturan bireyler üzerinde eşit dağılmayan gücün kabulü şeklinde bir etki oluşturmaktadır. Bu etki ise örgütteki güç mesafesini görünür kılan bir sonuç doğurmaktadır (Brossard ve Maurice, 1974). Bu bağlamda ele alındığında bürokrasinin, otoritenin ve hiyerarşinin yoğun olarak hissedildiği örgütlerde bireyler ve gruplar arasında oluşan bir güç mesafesi algısından bahsetmek mümkün hale gelmektedir. Bu tip örgüt yapılarında kültür yöneticinin veya yönetim kademesinin etrafında oluşmakla beraber yönetsel güce sahip olmayan bireylerin görünürde tercih hakkı, fikir beyanatı veya işlerin nasıl yapılması gerektiği hakkında yön verici bir etkisi bulunmamaktadır (Hofstede, 2001, s.103). Öte yandan düşük güç mesafesinin olduğu örgütlerde ise bürokratik yapı zayıf, güç eşit dağıtılmış ve hiyerarşi daha düz yapılandırılmıştır. Bu tip örgütlerde bireyler iş görme süreçlerinde kendilerine ait kanaatlere sahipken diğer örgüt üyeleri ile paylaşımcı, yardımlaşıcı ve cömert bir çerçevede gelişen iletişime sahiptir. Dolayısı ile örgütlerde oluşan güç mesafesi algısının

o örgütün yapılanmasındaki bürokrasi, hiyerarşi ve otorite gibi unsurlarla ilişkisi olduğu ileri sürülebilmektedir.

2.3. Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi Algısı

Okullar, bireylerin aile, akran grubu ve yakın çevresinden edindiği kültürlenme ve bilgilenme sonrasında hayata dair öğretilerin gerçekleştirildiği örgütlerdir. Bu yanı ile okullar, toplumsal kültür ve sosyal çevreden ayrı tutulamayarak, toplumsal yapının bir parçası olarak kabul edilir. Dolayısı ile okullar ve eğitim örgütleri ait olduğu toplumun kültürel özelliklerini, değerlerini ve iş görme şekillerini bünyesinde taşıyan sosyal yapılar olarak tanımlanır (Özkan, 2011). Bu bağlamda ele alındığında okul örgütleri, ait oldukları toplumsal sistemleri besleyen insan kaynağının eğitildiği, toplumsallaştırıldığı ve şekillendirildiği bir mekanizma olma özelliğini taşımaktadır. Öte yandan okul örgütleri, bireyler tarafından oluşturulan beşerî sistemler olmasından dolayı iç düzenleri, işleyişleri ve kendine has yönetim süreçleri olan yapılardır. Bu ögeler toplumsal ve ulusal kültürden etkilenmekle beraber okulu oluşturan bireyler arasındaki iletişim ve ilişkiyi de etkilemektedir.

Okul, öğrenciler için yalnızca eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir mekân olmakla kalmayıp aynı zamanda bireyler arasındaki ilişkilerin de öğretilmeye ve öğrenilmeye başlandığı yerdir. Bu bağlamda ele alındığında öğrenciler ilk olarak kendi aralarında kurdukları iletişim, sonrasında ise öğretmen ve okul yöneticileri ile kurmuş oldukları iletişim aracılığı ile toplumsal kültür ve toplumsal kodlara maruz kalmaktadır. Bu maruz kalma süreci öğrencilerin karakter ve kişiliklerinin oluşumunda zaman içinde etkili bir yere gelerek okul örgütünü ulusal kültürün devamını getirecek, yeni nesillere toplumsal kültürü aşılayacak bir mekân haline getirir (Chhuon ve Wallace, 2012). Dolayısı ile öğrenciler yetişkin birer birey olduklarında ilk olarak aile ve sonrasında ise okulda görmüş oldukları kültürel kodları sonraki hayatlarında da sürdürme eğiliminde olabilmektedir.

Düşük güç mesafesi olan okul veya sınıflarda öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki daha eşitlikçi ve duygusal çerçevededir. Bu sayede öğrenciler akıllarına takılan herhangi bir soru veya sorunu öğretmenlerinden çekinmeden sorabilir, fikir ve düşüncelerini öğretmen çekincesi olmadan ifade edebilir veya öğretmenlerini bilginin tek kaynağı olarak görmeden eğitim hayatlarına devam edebilirler. Öte yandan öğretmen ise

aynı öğrencilerde olduğu gibi kendilerini sınıfta salt otorite olarak görmeden daha kolay iletişim kurulabilecek kişiler olarak görür. Dolayısı ile düşük güç mesafesi olan sınıflarda öğrenci ve öğretmen, kendi aralarındaki farklılıklar yerine eğitime ve öğretimsel faaliyetlere odaklı şekilde davranış sergiler.

Yüksek güç mesafesi olan okul ve sınıflarda öğretmenle öğrenci arasında fark edilir şekilde bir ayrım ve hiyerarşi vardır. Öğretmen bilginin tek kaynağı olarak görülür ve beraberinde saygı duyulması hatta korkulması gereken bir büyük olarak algılanır (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.69). Dolayısı ile ulusal kültür bağlamında toplum içindeki hiyerarşik yapının bir benzeri sınıfta da öğrenci ile öğretmen arasında görülebilir. Bu tip sınıflarda öğretmenler sert bir disiplinin var olması gerekliliğine inanır ve dersi baştan sona kendileri yönetirler. Öğrenciler kendilerine söz hakkı verilirse veya herhangi bir soru sorulursa derse katılım sağlar ve bu tip bir sınıf düzeninde akıllarına takılan soruları sormaktan çekinerek ders işlerler. Dolayısı ile eğitim öğretim süreçleri öğretmen merkezli ve başarı ise doğal olarak öğretmenin başarısı veya başarısızlığı üzerine kuruludur.

Düşük güç mesafesi olan okul örgütlerinde öğrencilerin her biri ayrı birer birey olarak görüldüğünden herhangi bir yanlış yaptıklarında işleyecek bir cezalandırma sistemi yoktur. Tam tersi bir şekilde güç mesafesi yüksek bir okulda öğrenciler okul kurallarına ters düşebilecek bir eylem yaptıklarında veya durum yarattıklarında cezalandırma işlemi öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından işletilmeye hazırdır. Bunlara ek olarak, cezalandırma veya öğrenci üzerinde baskı temelli bir ortam yaratma durumu güç mesafesi düşük okul örgütlerinde bir suç olarak görülürken, yüksek güç mesafesi olan okullarda ise karakter gelişimi için uygulanması gereken bir süreç olarak görülür (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.70).

Düşük ve yüksek güç mesafesi hissedilen okullarda bulunan tek fark sınıf içi etkinlikler süreci veya öğrenci-öğretmen ilişkisi değildir. Bu farklılıklara ek olarak okulun inşa ettiği veya hali hazırda sahip olduğu kültüre bağlı pek çok değişken vardır. Örneğin, düşük güç mesafesi bulunan okul kültürlerinde öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel arasındaki eşitsizlikler veya farklılıklar hoş görü içinde karşılanarak minimize edilmeye çalışılırken, yüksek güç mesafesi olan okullarda bu öğeler arasındaki farklılıklar ayırt edici unsur olarak kabul edilir ve hiyerarşiyi tesis etmek için kullanılır (Liu ve Yin, 2023). Öte yandan okulu oluşturan öğeler arasındaki iletişim

düşük güç mesafesi olan okul örgütlerinde daha insancıl, bağımsız ve duygusalken güç mesafesinin yüksek olduğu okullarda kurallarla sınırlandırılmış, güç dengeleri üzerine kurulu ve kutuplaşmış şekildedir (Hofstede ve diğerleri, 2010). Dolayısı ile okul içerisindeki hâkim kültürün güç mesafesi ve ulusal kültür etkisi ile şekillenebileceği ileri sürülebilmektedir.

Güç mesafesi algısı, öğretmenlerin diğer öğretmenler ve okulun yönetim kademesi ile kurdukları iletişimi, sürdürülen iş dengelerini ve yönetsel süreçleri etkilemektedir. Yüksek güç mesafesinin olduğu okul örgütlerinde güç mümkün olduğunca az sayıda kişinin sahip olduğu bir ayrıcalık olarak görülerek astlara veya mesleğinin henüz ilk yıllarında olan öğretmenlere atfedilmez. Öte yandan düşük güç mesafesi olan okul örgütlerinde ise personel eşitlikçi bir ortamda çalışır. Dolayısı ile yüksek ve düşük güç mesafesi olan okul örgütleri birbirinden farklı iş görme usul ve esasları ile çalışır. Bu durum her iki tip örgütte de bir takım farklılık ve ayrılıklara sebep olabilir. Örneğin, yüksek güç mesafesi bulunan örgütlerde astlar veya genç personel kendi başına karar almaz, alsa da geçerli veya kabul edilebilir olarak görülmez (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.73). Buna karşın düşük güç mesafesi olan okul örgütlerinde yönetsel faaliyetler ve süreçler dâhil tüm personel kıdemlerine veya diğer etkenlere bakılmaksızın kararlara katılarak olumlu bir örgütsel iletişimin içinde yer alır.

2.3.1. Okul Yönetimi Bağlamında Güç Mesafesi

Okullar, belirli amaçların gerçekleştirilmesi üzerine kurulu, kolektif bir çerçevede iş gören sosyal, bürokratik, formal ve amaç yönelimli örgütlerdir. Okulları oluşturan tüm alt birimler kendi aralarında iş yapma ve etkileşim halinde olma eğilimindedir. Dolayısı ile kademe ve tür farkı gözetmeksizin tüm okullar açık sistemler olarak nitelendirilir (Hoy ve Miskel, 2008, s.23-24). Öte yandan okul örgütleri, kendi içlerinde özgün değerler taşıyan, kendilerine has kültürleri olan yapılardır (Hofstede ve diğerleri, 2010, ss.69-70). Bu yapılar aynı zamanda, insanların kendilerine biçilen rollere uygun davrandığı ve birbirine bağlı birimlerin kendi aralarındaki iletişiminden doğan bir hiyerarşiye sahiptir. Dolayısı ile okullar her ne kadar öğretme ve öğrenme temeli üzerine kurulu yapılar olsa da kendi iç düzenlerinde sosyal bir örgüt olmanın gerekliliklerini taşımaktadır (Hoy ve Miskel, 2008, ss.24-25).

Yönetim bağlamında değerlendirildiğinde, okul örgütleri, bürokratik ve belirli kurallara dayanan yapılar olarak öne çıkar. Bu kurumlar, formal gereklilikleri yerine getirmek amacıyla hiyerarşik bir yapı ve belirlenmiş kurallar silsilesi çerçevesinde işler. Hem okul içindeki öğretmenler ve öğrenciler arasında gerçekleşen iletişim süreçleri hem de öğretmenlerin üst yönetimle olan etkileşimleri, bu yapısal düzenin işleyişine katkıda bulunur. Örneğin, öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri veya öğretmenin okul yönetimiyle kurduğu iletişim, örgütsel düzenin bir parçası olarak ele alınabilir. Bu açıdan bakıldığında okullarda öğretmen ve yönetim kademesi arasında belirli bir işlev farklılığı olduğunu ileri sürmek mümkündür. Bu işlev farklılığının temel gerekçesi olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgüt yapısı içerisinde direkt veya dolaylı olarak farklı sorumluluklar taşıyor olmasıdır. Öğretmenler, öğrencilerin entelektüel gelişim ve eğitim-öğretim süreçlerinin tamamlanması sorumluluklarını taşıırken (Sultmann ve Brown, 2019), okul yöneticileri ise okulun güvenli hale gelmesi, okul paydaşlarının ilgili mevzuata göre çalıştırılması ve genel disiplinin sağlanması gibi sorumlulukları taşır (Akcan ve Avcı, 2024).

Okul yöneticilerinin en temel rol sorumluluk ve görevleri arasında okulun önceden belirlenmiş amaçlarının ilgili kanun ve yönetmeliklere uygun şekilde gerçekleştirilmesi yer almaktadır. Dolayısı ile her yönetici bu amaç için eldeki insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli kullanmakla yükümlüdür. Bu bağlamda ele alındığında okul örgütlerinin yöneticileri diğer kurum ve organizasyonlarının yöneticilerinden farklı rol, sorumluluk ve görevler taşımaktadır. Bunun en temel sebebi okul örgütlerinin bürokratik ve profesyonel yönlerinin olduğu gibi aynı zamanda sosyal bağlamda paylaşılan bir informal yapıya da sahip olmasıdır (Weick,1976). Formal ve informal yapılar birbirine sıkı veya gevşek bir şekilde bağlanmış veya ayrı unsurlar olarak iş görebilmektedir. Bu süreçte okul yöneticisi farklı birimler arasındaki iş bölümünün ve okulla ilgili olağan iş döngüsünün sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için yönetsel bürokrasiye dayanan yetki alanını kullanabileceği gibi akılcı ve sosyal ilişkiler üzerine kurulu etki alanını da kullanabilmektedir. Dolayısı ile yönetim hem yapısal hem de sosyal işlevleri olan bir süreçtir.

Yönetsel süreçler yapısal ve sosyal çerçevede ele alındığında güç mesafesi unsuru her iki temada da kendisini göstermektedir. Bunun temel sebebi ise yapısal sistemde hiyerarşi, iş bölümü, biçimlendirme, nesnellik, formal iletişim ve formal liderlik unsurları

yer alırken sosyal veya informal sistem yapısında klikler, grup dinamiğine dayalı informal normlar, kişisel ilişkiler ve iletişim ve informal liderlik gibi unsurların yer alıyor olmasıdır (Hoy ve Miskel, 2008, ss.92-93). Dolayısı ile güç mesafesi algısı her iki bağlamda da düzenleyici etken olarak kabul edilebileceğinden bireyler, gruplar ve bunların arasındaki her türlü etkileşimde varlığını sürdürebilecek bir değişkendir. Hofstede ve diğerleri (2010, s.302) bu durumun bireylerin çevrelerindeki olay ve olgulara kendilerine has zihni programlar ile yaklaşımları sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmüştür.

Güç mesafesi algısının, bürokratik örgütlerin hemen hemen tüm özelliklerine sahip okul örgütlerinin yönetimine etkisi hem yönetici hem de öğretmen kademesinde görülebilmektedir. Bu bağlamda ele alındığında okullar, yüksek güç mesafesi ve düşük güç mesafesi hissedilmesine göre iki ana grupta incelenebilir. Güç mesafesinin yüksek hissedildiği okul örgütlerinin yönetimlerinde otoriter örgüt yapısının benimsenmesi sıklıkla görülmektedir (Rechsteiner ve diğerleri, 2022). Buna bağlı olarak bu tip okul örgütlerinde güç tek bir kaynakta veya çok küçük bir grubun elinde olup yukarıdan aşağıya doğru yayılmaktadır. Yüksek güç mesafesi algısı çerçevesinde oluşan hiyerarşik düzen, pozisyon sahibi olmak veya kurum içinde otoriter konumda olmak gerekliliklerine dayalı bir şekilde işleyerek kurum içinde kabul edilen üst ve ast algısı oluşturur (Hoy ve Miskel, 2008, s.99). Dolayısıyla kurallar üstler tarafından uygulanır, karar verme yetkisi ve yetisi yöneticilere has bir görev ve sorumluluk olarak görülür ve genellikle en üst makamda olan kişi son sözü söyleyen kişi olur.

Gücün ve otoriter yapının hissedildiği okul örgütlerinde yöneticiler tek taraflı karar alma eğilimindeyken öğretmenlerin bu kararlara kayıtsız şekilde itaat etmesi beklenir. Bu sayede sistemin kaotik ve düzensiz yapıdan uzak bir şekilde yapılandırılması, kurum içi iletişimin katı, resmi, nesnel ve dikey şekilde gerçekleşmesi hedeflenir. Dolayısı ile bu tip okul örgütlerinde örgütsel iletişim ve örgütsel davranış yönetim kademesi çevresinde şekil alarak okulu oluşturan diğer unsurlara sistem içerisinde söz hakkı tanınmaz. Bu durum öğretmenler ve okul yöneticileri arasında bir çeşit kopukluk yaratmakla beraber öğretmenlerin mesleklerine karşın geliştirdikleri motivasyon ve tatmin duygularının zedelenmesine sebep olabilir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarının olmaması veya sınırlı olması ilerleyen aşamada mesleki bağlılık ve kurumsal aidiyet konularında yaşanabilecek sıkıntıları da beraberinde

getirebilir (Marmara ve Atmaca, 2023). Buna ek olarak, yöneticinin tek taraflı karar alması neticesinde gelişen kopukluk, zamanla öğretmenlerinin kendi potansiyellerini kullanamaması durumunu yaratarak okulun eğitim süreçlerinde başarısız olması ve eğitim kalitesinde düşüşe yol açabilir.

Güç mesafesinin yüksek hissedildiği okul örgütlerinin, yönetimin yapısal bağlamında güç mesafesi düşük hissedilen okullara nazaran daha şüpheli, cezalandırıcı, problemlerin tehdit olarak görüldüğü, katı kurallar ve prosedürlerin olduğu bir anlayışa yakın olduğu ileri sürülebilir. Mintzberg (1979, s.288-289) bu durumun bürokrasinin yoğun olarak hissedildiği otoriter örgütlerin yapılanması ile alakalı olduğunu ileri sürmüştür ve yönetim unsurlarının gücü elinde tek başına bulundurma çabası ile açıklamıştır. Buna benzer bir şekilde Liu ve Yin (2023) güç mesafesi yüksek olan örgütlerdeki bu yaklaşımların yönetimi güçlendirirken öğretmenleri zayıflattığını ileri sürmüştür. Dolayısı ile emirlerin üstten tek taraflı bir şekilde uygulanmaya çalışıldığı yüksek güç mesafesi hissedilen okul örgütleri, güvensiz, karar verme süreçlerine öğretmenleri dâhil etmeyen, öğretmenlere kendi başlarına etkin olmalarına müsaade etmeyen bir kültür ve iklim oluşmasına sebebiyet vermektedir.

Öğretmenlerin okulla veya kendileri ile alakalı süreçlerde karar alma yetisi bulunmaması, aktif rol alamamaları, yönetsel ve öğretimsel faaliyetlerde sadece yönetimin dikte ettiği kural ve prosedürleri uygulamakla yükümlü olmaları, yapısal bağlamda engelleyici birtakım unsurların doğmasına sebebiyet verebilmektedir. Bu unsurlar yüksek güç mesafesi bağlamında ele alındığında ise öğretmenlerin sıkı bir şekilde takip edildiği, davranışlarının yakından yönetildiği ve kontrol edildiği bir düzenin varlığından söz edilebilir (Hoy ve Miskel, 2008, s.103). Yönetim tarafından oluşturulan veya oluşturulmaya çalışılan bu düzenin esas amacının öğretmenlerin örgütsel uyumlarını sağlamak olduğu iddia edilebilir. Dolayısıyla yüksek güç mesafesi bulunan okul örgütlerinde öğretmenler, tepeden inmeceli, tek yönlü, kontrol ve denetimin yüksek olduğu bir yönetimle çalışmak durumunda kalırlar.

Yüksek güç mesafesinin kabul edildiği veya normal sayıldığı bir okul örgütünde öğretmenlerin güçsüzlük hissiyle karşı karşıya kaldıkları ileri sürülebilmektedir. Güçsüzlük hissi, öğretmenler üzerinde yönetim kademesine karşı gelişmiş samimiyetsiz ve doğal olmayan bir itaat kültürünün oluşmasına sebebiyet verir (Hoy ve Miskel, 2008,

s.104). Bu durumda öğretmenler yönetimin zorlayıcı kurallarına ve uygulamalarına karşın ceza almamak veya itibar kaybetmemek adına kendilerini koruma altına alarak kurumsal çatışmadan kaçınma eğilimine girerler (Aslan, 2021). Bu eğilimin sonucunda ise okul, öğretmenlerin kendi aralarındaki veya yönetimle ilgili problemlerin konuşulmadığı, açıklık ve tutarlık ilkelerinin yerine getirilemediği basit yapı haline gelir. Dolayısıyla yüksek güç mesafesi hissedilen yönetim tarzında okul, mekanik bürokrasinin işletildiği bir yapı olma özelliğini sergileme eğilimindedir.

Düşük güç mesafesinin hissedildiği okul örgütlerinde yönetim kademesi, hiyerarşik ve bürokratik katı kurallar koymak yerine esnek prosedür ve kuralları işletir, problemleri öğrenme fırsatı olarak görür, farklı düşünce ve fikirlerin ifade edilmesine karşın daha yapıcı bir politika benimser (Uzun,2020). Bu sebeple bu tip okullarda öğretmenlerin karara katılmaları, yönetim kademesi ile iş birliği içinde olmaları, güven içinde hissetmeleri daha olağan karşılanır. Yang (2020) bu durumun bireylerin içinde bulundukları topluluğun yapıcı ve olumlu bir ortam olmasından dolayı göstermiş oldukları doğal ve samimi güdülenmelerle alakalı olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısı ile öğretmenler düşük güç mesafesi hissedilen bir yöneticiyle çalıştıklarında demokratik bir şekilde yönetsel süreçlere katılabileceklerini ve fikir beyan edebileceklerinin farkında olurlar.

Yapısal bağlamda güç mesafesi düşük bir okul örgütünde, okul yöneticileri kuralları kısıtlayıcı veya düzen sağlayıcı unsurlar olarak kullanmak yerine yol gösterici ve kılavuzlayıcı öğeler olarak kullanır (Daniels ve Greguras, 2014). Bu sayede öğretmenler perdeleyici kurallar ve prosedürlere takılmadan kendi sorumlulukları olan eğitim-öğretim süreçlerini yerine getirmekle meşgul olurlar. Bunlara ek olarak, düşük güç mesafesi olan okullarda yöneticiler işlevsellik odaklı tutum çerçevesinde hareket ederek öğretmenlerden yönetsel konularda fikir almaktan çekinmez ve okul hakkındaki kararlar tek taraflı şekilde verilmez.

Düşük güç mesafesi olan okullarda yönetici kendisini eğitim ve öğretim süreçlerinin kolaylıkla sağlanması konusunda sorumlu merci olarak görme eğilimindedir. Bu sayede bu tip okullardaki yönetim kademesi, öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunlar konusunda önleyici tedbir alma yoluna girerler (Hoy ve Miskel, 2010, s.101). Dolayısı ile güç mesafesinin düşük olduğu okullar Hoy ve Sweetland tarafından

tanımlanan yetkilendirici okul yapısına benzetilebilmektedir. Bu okul yapısında kurallar ve yönetsel faaliyetler öğretmen için bir sınırlayıcı olmamakla beraber asıl hedef problemlerin ortadan kaldırılması ve çözüm odaklı olmaktır. Ancak yine de güç mesafesinin düşük olması, ortada herhangi bir kural veya güç olmaması anlamına gelmemektedir. Öğretmenler ve yöneticiler kendi aralarındaki yatay hiyerarşi ve rol ayrımı sayesinde kendilerine atfedilmiş rolleri iş birliği içinde yerine getirirler (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.79). Bu bağlamda ele alındığında güç mesafesinin düşük hissedildiği okulların yönetimleri okulu oluşturan paydaşların kendi rol, sorumluluk ve görevlerini bildiği ve kabul ettiği, örgütsel çatışmanın düşük veya orta ölçekte olduğu yapılardır.

Güç mesafesinin düşük olduğu okullarda yöneticiler ve öğretmenler birbirlerine karşı doğal ve açık bir iletişim kurma eğilimindedir. Bu sayede öğretmenler kendilerini rahatsız eden konu ve hususlarda veya okulun yönetsel faaliyetlerinde kendilerine göre olumlu sonuçlar doğurabilecek fikirleri beyan etmede herhangi bir çekince yaşamazlar (Tsui ve diğerleri, 2006). Öte yandan güç mesafesinin yüksek olduğu örgüt yapısına zıt olarak yöneticiler öğretmenlerle formal veya informal bağlamda iletişim ve koordinasyon sağlama eğilimindedir (Altunay, 2017). Bu iletişim ve koordinasyon profesyonel örgüt yapısına yakın bir bağlamda gerçekleşir. Dolayısı ile öğretmenler örgüt bağlamında yatay bir yönetim yapısına tabi ve ayrıca bir denetleyici gereksinimi duymadan iş yapma konusunda birincil derecede sorumludur.

Kısacası, okul yönetimlerinde güç mesafesi algısı okulları yapısal ve kendi sosyal bağlamlarında etkileyerek karar verme süreçlerini, iletişim dinamiklerini, personelin motivasyon ve memnuniyetini son olarak da liderlik tarzını etkileyen bir unsurdur. Dolayısı ile personelin yüksek veya düşük güç mesafesine sahip olduğu okulların birbirinden yönetsel bağlamda farklılık gösterme eğiliminde oldukları kabul edilebilmektedir. Yüksek güç mesafesi algısına sahip okullarda yönetim mekanik, otoriter ve kuralları amaç edinmiş bir halde iken düşük güç mesafesi algısına sahip personelin var olduğu okul örgütleri daha demokratik, eşitlikçi ve yatay hiyerarşinin bulunduğu bir iklim içinde iş görme yetkinliğinde olacaktır. Bunlara ek olarak, çalışma ortamındaki güven, akıcılık, uyum gibi unsurlar da güç mesafesi bağlamında değişiklik gösteren unsurlar olarak ön plana çıkmaktadır. Dolayısı ile her iki bağlamda da güç ve güç mesafesi olgusu bulunmakla beraber, bu gücün kullanım şeklinin veya unsurlar arasında paylaşılmasının

her tip örgütlenme şekli için de yapısal ve yönetsel ayrımlar yaratan bir unsur olarak ön plana çıktığı ileri sürülebilir.

2.3.2. Okullardaki Güç Mesafesi Algısı ve Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişimin, kurumsal hedeflerin elde edilmesi hususunda önemli bir yere sahip olduğu öne sürülebilir. Yaptıkları çalışmada Dai ve diğerleri (2022) örgütsel iletişim temasını, örgütün neredeyse tüm yaşamsal fonksiyonlarının amaçlandığı çerçevede işlemlerini sağlayan bir öge olarak ele almıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okullar, birden fazla kişi ve birimin kendi aralarında iletişim kurduğu sosyal örgütlerdir (Cutchin ve Sherman, 2001). Dolayısı ile okul örgütü içinde gerçekleşen iletişimin, bireysel ve örgütsel boyutta sonuçları olan bir süreç olduğu ileri sürülebilmektedir. Buna ek olarak, örgütsel iletişim konusunda bir takım temel varsayımlar ve ilkeler bulunmaktadır. Bunlar sırası ile sağlıklı iletişimin örgütün faydasına olması, iletişim yetkinliği yüksek personelin örgütsel amaçlara erişimde anahtar unsur olarak görülmesi, örgüt içindeki formal ve informal iletişim sistemlerinin örgüt kültürü üzerinde yapıcı veya yıkıcı etkilerinin bulunmasıdır (Hoy ve Miskel, 2010, s.373).

Örgütsel iletişim, kurumlarda herkes tarafından kabul edilen bir anlam oluşmasını sağlayan, bireyleri ve grupları etkileyen formal veya informal mesajların taşındığı müşterek bir alandır (DeFleur ve diğerleri, 1993). Dolayısıyla örgütsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin örgüt içindeki iletişim sayesinde taşınacak olan mesajların netliği ve sağlamlığına bağlı olduğu ileri sürülebilir. Buna ek olarak başarılı ve sağlıklı bir iletişim ağı örgütsel boyutta karşılaşılabilecek birçok problemin üstesinden gelinmesinde yapıcı unsur olarak iş görebilir. Fakat örgütler sadece yapısal olarak ele alınsa dahi iletişimde olumsuz ve istenmeyen yönde gelişen aksamaların olabileceği yapılardır. Öte yandan örgütler sosyal bağlamda ele alındıklarında durum daha karmaşık bir hale gelmektedir.

Yapısal ve sosyal bağlamda ele alındıklarında okul örgütleri, öğretmek ve öğrenmek temelinde iş gören kurumlardır. Dolayısı ile okullardaki örgütsel iletişimin temel amacının sağlıklı bir okul düzeni için belirli bir standart oluşturmada aracı rol üstlendiği ileri sürülebilir (Hoy ve Miskel, 2010, ss.357-358). Öte yandan okullar, yenilik yaratma, sosyalleşme ve hâlihazırda elde bulunan bilgi birikimini artırma gibi

sorumluluklara sahiptir. Bu bakımdan ele alındığında okullar, sosyal ve toplumsal sorumlulukları olan kurumlar olarak görülebilmekte ve amaçların gerçekleştirilebilmesi için sağlıklı bir iletişim ortamının bulunması gereken sistemlerdir. Bu sistemlerin işler halde tutulması ve yönetimi direkt olarak okul yöneticisinin sorumluluğunda olduğundan sistem içerisindeki örgütsel iletişimi oluşturma, yönlendirme ve tahsis etme görevlerinin de yöneticiye ait olduğu ileri sürülebilir.

Okullardaki iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi güçlü bir okul yönetimi için yeter şart olmasa da gerek şarttır. Ancak bu sürecin oluştuğu, gerçekleştiği ve yürütüldüğü esnada bireyler kendi sahip oldukları kültürel kodlar çerçevesinde bir algı geliştirme eğilimine sahip olabilir (Schein, 2004, s.185). Bu eğilimde etken yeri olan en belirgin unsurlardan biri de güç mesafesidir. İlgili alanyazın incelendiğinde güç mesafesi ve örgütsel iletişim arasındaki bağlantının görülmesi mümkündür. Örneğin, Madlock (2012) çalışanların, güç mesafesinin yüksek veya düşük olmasına göre farklı iletişim yöntemleri ve kanallarını tercih ettiklerini ve buna uygun şekilde kurum içi mikro kültür oluşturdıklarını ileri sürmüştür. Benzer şekilde Khatri (2009) yüksek güç mesafesi hissedilen örgütlerdeki iletişim süreçlerinde üst ve ast, genç ve yaşlı, çömez ve kıdemli arasında doğal olmayan bir boşluk olurken düşük güç mesafesi hissedilen örgütlerde daha homojen bir iletişim ağı olduğunu belirtmiştir. Bu bulguları destekler bir şekilde Kim (1999) bireylerin içinde bulundukları iletişim ağındaki alışkanlık ve davranışlarını örgütte bulunan güç mesafesine göre karakterize ettiklerini saptamıştır. Dolayısı ile güç mesafesinin örgütsel iletişim hususunda etken rol oynadığı çıkarımına varmak mümkündür.

Okullarda hissedilen yüksek güç mesafesinin örgütsel iletişimin yönü üzerinde birtakım etkileri olduğu ileri sürülebilir. Örneğin, yüksek güç mesafesi hissedilen örgüt yapılarında iletişim, gücün üstten alta yayılması veya alt katmanın bu güçten mahrum kalmasına benzer şekilde yöneticiler tarafından kurgulanmaya çalışılır. Bu kurgu, örgüt içinde hangi konuların gündem olup olmayacağından kimin nasıl ve ne üslup takınacağına kadar geniş bir alanı kapsar. Bu bağlamda ele alındığında yüksek güç mesafesi bulunan okullarda iletişimin tek taraflı olma yönünde eğilim gösterdiği görülebilir (Dai ve diğerleri, 2022). Tek taraflı iletişim sebebi ile okulu oluşturan paydaşlar birbiri ile mümkün olan en az seviyede etkileşime girmekle beraber bilgi

paylaşımı, yardım isteme davranışı ve toplu alanlarda açıkça fikir beyan etme eylemi kısıtlıdır.

Okul örgütlerindeki iletişim ve yüksek güç mesafesi algısı temaları ilişkilendirildiğinde karşılaşılabilecek unsurlardan biri de bağdaşlar arasında gerçekleşen kapalı iletişimdir. Yüksek güç mesafesi hissedilen okullarda öğretmenler fikirlerini özgürce ifade edemediklerinden yönetici ile arasında soyut ancak etkileri somut bir duvar öreri. Bu etkinin hissedildiği en belirgin yer okul içinde yapılan çeşitli toplantılardır. Bu tip toplantılarda öğretmenler kendilerine açıkça fikirleri sorulsa dahi sessiz kalma ve katılımcı rol üstlenmeme eğilimindedir. Dolayısı ile örgüt içinde öğretmen ve yönetici arasında oluşan hiyerarşik dengesizliğin veya hissedilen katı hiyerarşinin zamanla bireyler üzerinde ayrıştırıcı bir etki yaratarak kurum içinde yönetim kademesinde olmayanları sessizliğe ittiği çıkarımını yapmak mümkündür.

Örgütsel iletişimin yüksek güç mesafesi sebebiyle sekteye uğradığı okul örgütlerinde öğretmenlerin yeni fikirler üretme ve bunları paylaşma, yaratıcılık ve örgütsel uyum gibi konularda birtakım sıkıntılar yaşadığı gözlenmiştir (Aslan, 2022). Bu sebeple örgütsel iletişimin sağlıklı şekilde tesis edilmesi ve demokratik bir örgüt iklimi oluşması öğretmenlerin görevlerini istenen şekilde yapması ile yakından bağlantılı olduğu ileri sürülebilmektedir. Benzer şekilde Bowen ve Blackmon'a göre (2003) örgütsel sessizliğin hüküm sürdüğü okullarda öğretmenlerin entelektüel seviyelerinin de düştüğü gözlemlenmektedir. Entelektüel düşüş sonucunda ise öğretmenler bilgi paylaşımı, yenilik ve değişimi destekleme ve kurumu ilgilendiren problemler gibi hususlara karşı kayıtsız kalma davranışı geliştirmektedir (Morrison ve Milliken, 2000). Bunlara ek olarak, yüksek güç mesafesi sebebiyle olagelen örgütsel sessizlik öğretmenlerin kendi aralarında örgütsel dedikodu klikleri oluşturmalarına sebep olabilmektedir (Xie ve diğerleri, 2022). Dolayısı ile örgütsel sessizliğin bir okul içinde var olması sadece yönetsel faaliyetleri sekteye uğratmakla kalmayıp aynı zamanda informal yapıda da kurum boyutunda istenmeyen sonuçların görülmesini olağan hale getirmektedir.

Düşük güç mesafesi olan okul örgütlerinde öğretmenler ve okulun diğer paydaşları fikir ve düşüncelerini açıklıkla ifade edebilme özgürlüğüne sahiptir. Bu sebeple kendilerini, yaptıkları işi ve kurumu ilgilendiren konularda okul yöneticisi ile

doğrudan ve açık iletişim kurabilirler. Dolayısı ile düşük güç mesafesi bulunan okullarda öğretmenler ve yönetici arasında hiyerarşi ve bürokrasi sebebiyle oluşan bir duvarın varlığı yüksek güç mesafesi olan okullara nazaran daha azdır (Ağcasulu, 2019). Bunlara ek olarak, Gudykunst ve Nishida (1986) düşük güç mesafesi bulunan örgütlerde bireylerin kendilerini ast ve üst olarak görmek yerine eşitlikçi bir yaklaşım içinde iletişim ve ilişki kuran unsurlar olarak ele almıştır. Bu açıdan bakıldığında güç mesafesinin düşük olduğu veya hissedildiği okullarda öğretmenler kendileri ve okul yöneticisi ile barışık bir ilişki içerisinde olduklarından iş doyumu, üretkenlik ve potansiyellerini kullanma konularında herhangi bir tereddüt hissetmemektedir.

Aslan (2022) tarafından öğretmenlerin güç mesafesi algısı ve örgütsel sessizlik üzerine yapılan bir çalışmada elde edilen bulgulara göre düşük güç mesafesi hissedilen okullarda iletişim akıcı, serbest ve güven esaslarına göre sağlanmaktadır. Benzer şekilde okullardaki güç mesafesi üzerine çalışan Liu ve Yin (2023) öğretmenlerin güç mesafesini düşük hissettiği ortamlarda öz yetkinliklerini ön plana çıkarabildiklerini ve yönetim kademesi ile daha az çatışma içerisinde olduklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla örgütsel iletişimin düşük güç mesafesi bağlamında kurulduğu okul örgütlerinin, öğretmenlere öğretmenlik temel meslek esaslarından olan özgür ve demokratik düşünme, fikirlerini serbestçe ifade edebilme, öğrenme-öğretme ve kendi potansiyellerini kullanma hususlarında destekleyici bir ortam yarattığı ileri sürülebilmektedir.

Özetle, güç mesafesinin okul içi iletişimde etken rol oynadığı ileri sürülebilmektedir. Öğretmenler kurum içerisinde yönetici ile aralarında var olan güç mesafesine göre konumlanma sağlamakla beraber yüksek ve düşük güç mesafesi algısına göre bu konumlanmanın şekli değişkenlik göstermektedir (Yang, 2020). Yüksek güç mesafesi olan okullarda öğretmenler yönetici ve mesai arkadaşları ile kapalı iletişim kurma eğilimindeyken, düşük güç mesafesi olan okullarda daha açık ve direkt iletişim kurmaktadır. Kurulan iletişimse okulu oluşturan bağdaşların arasındaki uyumu, eğitim öğretim faaliyetlerini ve okulun yönetimi direkt ve dolaylı olarak etkilemekle beraber okul içindeki informal yapıyı da şekillendirmektedir. Dolayısı ile okullar her sosyal örgüt gibi iletişim temelli kurumlardır. Örgüt içi iletişim ne kadar sağlıklıysa okulun genel başarısı da bir o kadar başarılı olma eğilimi gösterecektir.

2.3.3. Okullardaki Örgütsel Muhalefet ve Güç Mesafesi Algısı

Örgütsel muhalefet, en temel anlamıyla, örgütü oluşturan bireylerin gözlemledikleri ve hissettikleri uyuşmazlıkları çeşitli yöntemlerle dışa vurması veya dile getirmesidir. Bu muhalefet, örgüt üyeleri arasında olabileceği gibi bu üyelerin kendilerini yönetenlerle arasında gerçekleşen bir süreç de olabilir. Graham (1986) örgütsel muhalefet kavramını, örgüt üyelerinin örgütsel uygulamalar veya politikalar üzerine sahip olduklarını fikir ayrılıkları, anlaşmazlıkları ve sahip olunan farklı düşüncelerin birbiriyle çatışması olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla, örgütsel muhalefetin kaynağı çoğunlukla örgüt içerisindeki yanlış bir uygulama veya sorundur. Bu hatalı uygulamalar ya da sorunlar üzerine oluşan fikir çatışması, belirli bir olgunluğa ulaştığında, örgüt içindeki bireyler ve gruplar arasında fikir ayrılıklarına neden olur (Kassing, 2002). Bunun sonucunda ise bazı üyeler örgütün mevcut işleyişini desteklerken, diğerleri bu işleyişe karşı muhalif bir tutum sergileyebilir.

Örgütsel muhalefet, örgütlere çeşitli stratejik avantajlar sağlayan kritik bir unsurdur. Öncelikle, muhalefet, mevcut uygulamalar ve politikalar üzerinde eleştirel bir değerlendirme yaparak, geri bildirim mekanizması sağlar ve bu geri bildirim, yönetimin karar süreçlerini ve stratejilerini iyileştirmesine olanak tanır (Kostopoulos ve diğerleri, 2023). Ayrıca, muhalefet, yenilikçi fikirlerin ve yaratıcı çözümlerin ortaya çıkmasını teşvik ederek, örgütün adaptasyon yeteneğini ve rekabet avantajını artırır. Örgütsel öğrenme sürecini destekleyen muhalefet, örgütlerin hatalardan ders çıkarmasına ve gelecekte yaşanabilecek benzer hataların önlenmesine yardımcı olur. Bunlara ek olarak, Meyer ve diğerlerine (2004) göre çalışanların düşüncelerini ifade edebilmesi, onların örgüte olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırarak, hissettikleri iş tatminlerini pekiştirir. Öte yandan, muhalefet, potansiyel riskleri önceden tespit ederek, örgütün krizlere karşı hazırlıklı olmasını ve stratejik risk olarak kabul edilebilecek süreçleri etkili bir şekilde atlatmasını sağlayabilir. Son olarak, örgütsel muhalefet, örgütte demokratik bir iklim oluşturarak, genel örgüt yapısını şeffaf ve adil kılar (Ataç ve Köse, 2017). Bu bağlamda örgütsel muhalefet, örgütlerin performansını artıran, yenilikçiliği teşvik eden ve sürdürülebilirliğini güçlendiren önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Örgüt içindeki muhalefet üç şekilde gerçekleşebilmektedir, bunlardan ilki dikey muhalefet, ikincisi yatay muhalefet ve üçüncüsü ise yer değiştirmiş muhalefettir (Kassing, 1998). Dikey muhalefet, örgüt üyelerinin örgüt içindeki kendilerine zıt veya

yanlış olduğunu düşündükleri konu hakkında direkt olarak yönetici veya yönetici kademesi ile görüş ve fikir paylaşımları ile gerçekleşir (Kassing ve Armstrong, 2009). Yatay muhalefet ise örgüt üyelerinin diğer örgüt üyeleri ile aralarında geçen muhalefet yöntemidir (Kassing, 1998). Yer değiştirmiş muhalefet ise örgüt üyelerinin örgüt dışındaki birey veya kurumlarla arasındaki diyalog üzerinden gerçekleşen muhalefet yöntemidir (Kassing, 1997). Dolayısı ile örgütsel muhalefet teması kendi içinde alt boyutlara ayrılan ve her bir muhalefet yöntemine göre farklı bağlamda ele alınabilen bir konudur.

Dikey muhalefet veya açık muhalefet olarak isimlendirilen muhalefet yöntemi, çalışanların örgüt içerisinde yönetici ve yönetim kademesiyle açık ve doğrudan iletişim kurmasıyla gerçekleşir. Goodboy ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada örgüt içinde örgütü daha iyi hale getirme ve daha düzgün işleyen bir düzene kavuşma amacıyla girişilen muhalefet yöntemi olarak ifade edilen dikey muhalefet, kendi bağlamında farklı teknik ve alt boyutlar içermektedir. Bu unsurlar sırası ile “doğrudan başvuru, tekrarlama, çözüm önerileri sunma, devreden çıkarma ve istifa etmekle tehdit etme” yöntemleridir (Alga ve Eroğlu, 2018). “Doğrudan başvurma” mekanizması ile yürütülen örgütsel muhalefet, çalışanların somut bilgi ve delillerle yöneticiye giderek örgüt içindeki gerek yönetimle gerek çalışanlarla ilgili itirazlarını ve şikâyetlerini dile getirmesidir (Kassing, 2000). “Tekrarlama” stratejisi ise daha önceden açıkça ifade edilen bir huzursuzluğun belirli aralıklarla yinelenmesi ve hatırlatılmasıdır. Üçüncü strateji olarak “çözüm önerileri sunma” yöntemi, yönetici ile ılımlı bir üslupla tartışarak ve sorunu çözüm önerisi ile ele alma sürecini ifade eder. Sonrasında ise “devreden çıkarma” stratejisi, yöneticinin ilgili konuda herhangi bir tedbir almadığı veya sorunun görmezden geldiği durumlarda başvurulmuş ve bir üst yönetici ile iletişime geçilen bir stratejidir. Son olarak, “işten çıkmakla tehdit etme”, çalışanın bahsedilmiş olan yöntemleri denediği ve yine de müspet bir sonuca erişemediği durumlarda yöneticisi üzerinde baskı kurmak adına işten ayrılma tehdidini kullanmasıdır (Alga ve Eroğlu, 2018).

Yatay muhalefet veya örtük muhalefet olarak ifade edilen yöntem, örgüt üyelerinin yöneticinin sorun çözme yetilerine güvenmedikleri veya yöneticinin sorunu sorun olarak kabul etmediği durumlarda gerçekleşir (Goodboy ve diğerleri, 2008). Bununla beraber katı bürokrasi, hiyerarşi ve örgütsel iletişimin zayıf olduğu kurum ve örgütlerde yatay muhalefet oluşumunun gözlemlenmesi daha yaygındır (Burns ve

Wagner, 2013). Yatay muhalefet genellikle yöneticinin erişilmez, ulaşılmaz ve ikna edilemez olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu tip durumlarda çalışanlar kendi aralarında iletişim ağı kurarak sorun olarak gördükleri konularda tartışır ve kendilerine taraftar toplamaya çalışır. Bu sebeple yönetici direkt olarak muhatap alınmaz ve bu yönelimin sonucu olarak örgütsel dokuda zedelenmeler meydana gelmeye başlar. Buna karşın yatay muhalefetin tek sebebi her zaman örgütsel yapı veya yöneticinin tutum ve tavırları olmayabilir. İlgili çalışmalar yatay muhalefetin, çalışan ve yönetici arasındaki etkileşimin niteliğine göre de şekillenebileceğini ortaya koymuştur (Kassing, 2008; Zeng ve Croucher, 2017; Ataç ve Köse, 2017).

Yer değiştirmiş muhalefet, örgüt üyelerinin sorunlar hakkında örgüt dışındaki kişilere konuşmaya başlamasıdır. Bu durum, aynı zamanda “ıslık çalma veya haber uçurma” şeklinde de ifade edilmektedir (Miceli ve Near, 1985). Örgüt içi kanalların kullanılmadığı bu yöntemde örgüt üyesi, yöneticisi veya iş arkadaşları ile sorun veya düzensizlik hakkında konuşmaz ve örgüt içi meseleleri dışarıya aktarır. Bunun sonucunda ise örgütü yönetici pozisyonunda temsil eden kişi veya kişiler, dışarıdan bir baskıya maruz kalabilir ve ancak o zaman sorunun farkına varır. Bu durumda yönetici sorunun çözümüne odaklanabileceği gibi dışarı bilgi aktarımını kurumla ilgili bir bilginin kötü bir niyetle dışarı sızdırılması olarak kabul ederek çalışanın suç işlediği varsayımına da varabilir (Jubb, 1999). Dolayısı ile yer değiştirmiş muhalefet yöntemi iki ayrı sonuca varabilecek tartışmalı bir konudur ve bu sebeple dikey ve yatay muhalefet kadar masum görülmeyebilir.

Örgütsel muhalefet ve farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda ön plana çıkan en belirgin unsurların başında çalışanların sahip oldukları güç mesafesi algısı ve bu algıya göre şekillendirdikleri muhalefet anlayışları gelir. Örneğin, Ergün ve Çelik (2021) bir çalışmalarında, güç mesafesinin örgütsel bağlam içerisinde çalışan ve yönetici arasındaki iletişim süreçlerini şekillendirdiğini ve çalışanların güç mesafesine göre geliştirdikleri algıya uygun şekilde bir örgütsel davranış şemasına sahip olduklarını ileri sürmüştür. Benzer şekilde Detert ve Edmondson (2011) bireylerin erken yaşlardan itibaren otorite ve güçle aralarında kurmuş oldukları algının ilerleyen yaşamlarında karşılaştıkları örgütsel yaşamda güce sahip olanlarla aralarında kuracakları iletişimi etkileyeceğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak, Brown ve Levinson (1987) örgüt içinde hissedilen güç mesafesinin bireyler tarafından tehdit unsuru olarak

algılanarak muhtemel çatışma ve muhalefet süreçleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Dolayısı ile bireyler, erken gelişim evrelerinden yetişkin hayatlarına değin devam eden kültürel ve çevresel edinimler çerçevesinde hareket ederek, toplumsal yapı içerisinde bulundukları zaman bu kodlara göre hareket edecek, tavır ve tutum geliştireceklerdir.

Yüksek güç mesafesi olan örgütlerde, güç ve otorite daha belirgin bir şekilde hiyerarşik düzeylere dağılmıştır. Bu tür örgütlerde, çalışanlar genellikle yöneticilere karşı eleştirilerini ifade etme konusunda daha çekingen olabilirler. Muhalefet, genellikle daha dolaylı yollarla, örneğin anonim geri bildirimler veya aracı kişiler aracılığıyla dile getirilir. Yüksek güç mesafesi, muhalefetin daha sınırlı ve dolaylı bir şekilde ortaya çıkmasına neden olabilir. Ayrıca, çalışanların muhalefetleri, örgüt içindeki güç dengesizliklerini daha da derinleştirebilir. Dolayısıyla, güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde çalışanlar, güç mesafesinin yaratmış olduğu baskıyı çeşitli örgütsel destek ve örgütsel referans unsurları ile azaltılmaya çalışma eğilimindedir (Ergün ve Çelik, 2021). Bu referans ve destek unsurları arayışı, orta ve uzun vadede örgüt üyelerinin yöneticileri ile dikey muhalefete girmelerini engelleyebilmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak bireyler, informal yapı içerisinde diğer örgüt üyeleri ile fikir ve duygu paylaşım sıklığını artırmaktadır. Dolayısı ile örgütsel alanda hissedilen yüksek güç mesafesi örgüt üyelerinin örgütsel muhalefet hususundaki konumlanmaları üzerinde etkisi olan bir öge olarak kabul edilebilir.

Düşük güç mesafesi olan örgütlerde, hiyerarşik düzeyler arasında daha az güç farkı bulunduğundan yöneticiler ve çalışanlar arasındaki etkileşim daha eşitlikçi bir temele dayanır. Bu tür örgütlerde, çalışanlar daha açık bir şekilde muhalefetlerini ifade edebilir ve eleştiriler diğer örgüt üyeleri ve yöneticiler tarafından genellikle daha kabul edilebilir bir şekilde karşılanır (Marchese, 2001). Ayrıca, çalışanlar fikirlerini ve eleştirilerini üst yönetime iletmekte daha cesur olabilir ve bu da örgütsel muhalefetin daha yaygın ve yapılandırılmış bir şekilde ortaya çıkmasına yol açar. Dolayısıyla bu tür ortamlar, eleştirilerin yapıcı bir şekilde değerlendirilmesini ve yenilikçi çözümler üretilmesini teşvik eder (Hofstede, 1984). Bunlara ek olarak, bu tür örgütlerde, yöneticiler çalışanların görüşlerine daha fazla önem verir, geri bildirim süreçleri daha açık ve şeffaf bir şekilde yürütülür. Bu sayede çalışanlar eleştirilerinin yönetici tarafından dikkate alınacağına ve olumsuz sonuçlarla karşılaşmadan fikirlerini paylaşabileceklerine dair

güven duyarlar. Bu durum, dikey muhalefeti teşvik eder ve örgütün iyileşme, yenilik üretme ve sorun çözme kapasitesini artırır. Dolayısıyla, düşük güç mesafesi olan örgütlerde yatay muhalefet veya yer değiştirmiş muhalefetin görülme olasılığı veya gerekliliği yüksek güç mesafesi bulunan örgütlere nazaran daha düşüktür.

Okul örgütleri gerek kamusal gerekse sivil alanda diğer örgütlerden ayrı tutulamayacak örgütlerdir. Dolayısı ile örgütlerin kendi içlerinde gerçekleşen süreçlerin aynıları veya benzerleri okul örgütlerinde de gerçekleşmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, okullar diğer örgütlere benzer şekilde bünyesinde muhalefet barındıran sistemlerdir (Akada ve Beycioğlu, 2019). Okullar özelinde ele alındığında örgütsel muhalefete sebep olabilecek unsurlar sırasıyla yöneticinin sahip olduğu liderlik ve yönetim tarzı, kurum içinde gerçekleşen karar alma süreçlerinde karşılaşılan problemler, iş yükü ve çalışma koşullarındaki adaletsizlik, performans değerlendirme ve yükseltme sistemleri hususundaki tutarsızlıklar, öğrenci disiplini ve yönetimi süreçlerindeki tutum ve davranış kalıpları, kaynak ve ekipmanların dağıtımındaki eşitsizlik ya da bu ekipmanların yetersizliği neticesinde ortaya çıkan problemler ve son olarak uygulama ile örtüşmeyen eğitim politikaları ve reformlarıdır (Kassing ve Armstrong, 2002). Adı geçen bu unsurlar okul yöneticisi ile doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılıdır. Bu sebeple öğretmenler, bazı durum ve koşullarda sistem veya kendileri için olumsuz sonuçlar yaratan uygulamalar konusunda hassasiyet geliştirebilir ve bu hassasiyet zamanla örgütsel muhalefetin doğmasına sebebiyet verebilir (Akada ve Beycioğlu, 2019).

Okullardaki muhalefet, diğer örgütlerde olduğu gibi dikey, yatay ve yer değiştirmiş şekilde olabilir. Okullardaki örgütsel muhalefetin dışa vuruş yöntemi pek çok değişkenle açıklanabileceği gibi öğretmenlerin kurum içerisinde hissettikleri güç mesafesiyle de açıklanabilir (Ağalday ve Dağlı, 2021). Okullarda hissedilen güç mesafesi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki, eğitim kurumlarındaki yönetim ve çalışan etkileşimlerini doğrudan şekillendiren önemli bir dinamik olarak kabul edilebilir (Atmaca, 2021). Bu sebeple, güç mesafesi algısı öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki hiyerarşik ve bürokratik yapının ne kadar belirgin olduğu ve otoritenin ne şekilde kullanıldığına dair bir anlayış sunmada faydalı bir etkidir. Düşük güç mesafesi algısına sahip okullarda, öğretmenler ve diğer çalışanlar, okul yöneticilerine daha rahat bir şekilde eleştirilerini iletebilir ve karşılaştıkları sorunları özgürce dile getirebilirler

(Ağalday ve Dağlı, 2021). Bu tür bir ortam, demokratik bir yönetim anlayışını teşvik eder ve buna bağlı olarak öğretmenler muhalefeti dikey ve daha yaygın yâda açık bir şekilde ifade eder (Gök, 2023). Öte yandan, yüksek güç mesafesi algısının hâkim olduğu okullarda, yöneticilerle çalışanlar arasındaki mesafe daha belirgindir ve öğretmenlerin eleştirilerini veya muhalefetlerini dile getirmesi daha sınırlıdır. Bu tür bir ortamda, öğretmenler genellikle yöneticilere karşı doğrudan muhalefette bulunmaktan çekinir ve eleştirilerini dolaylı yollardan ya da gizli bir şekilde ifade etme yoluna başvururlar (Karaoğlu ve diğerleri, 2020). Yüksek güç mesafesi algısı, öğretmenlerin örgütsel muhalefet sergileme konusunda daha temkinli olmalarına ve yönetime yönelik eleştirilerin nadiren açık bir şekilde dile getirilmesine sebebiyet verir. Dolayısıyla, okullardaki güç mesafesi algısı, örgütsel muhalefetin ortaya çıkış biçimini ve sıklığını belirler. Düşük güç mesafesi, daha açık ve yapıcı bir muhalefet ortamı yaratırken, yüksek güç mesafesi, muhalefetin bastırılmasına veya dolaylı yollarla ifade edilmesine neden olabilir.

Örgütsel muhalefetin yönetilmesi bağlamında okul müdürleri çeşitli yöntemlere başvurmaktadır. Bunlar genel hatları ile personeli kazanmaya çalışma, farklı fikir ve düşünceleri pekiştirme, muhalif kanadı görmezden gelme ve muhalif düşünceleri ve personeli yaptırım uygulayarak bastırma yöntemleridir (Güntekin ve Önder, 2023). İlk yöntem, personel üzerinde ikna ve etki gücünü kullanan okul yöneticilerini kapsar. Yönetici, muhalif kişi veya gruplarla birebir diyalog kurarak karşıt düşünceleri anlamaya çalışır. Bu adımdan sonra eğer ikna edilebilir bir durum ve ortam varsa yönetici bu şansı değerlendirmeye çalışır. İkinci yöntem olarak pekiştirme, yöneticinin farklı fikirlere açık olması sonucunda bu fikirlerin dinlenilmesi, önemsenmesi ve eğer mümkünse gelişim için bir fırsat olarak görülerek değerlendirmeye alınmasını ifade eder. Dikkate almama veya görmezden gelme yöntemi ise okul yöneticisinin örgütsel muhalefeti yok sayması ve bu fikirlere kayıtsız kalmasıdır. Okuldaki muhalefetin ve personelin yaptırım uygulanarak bastırılması sürecinde ise yönetici, muhalif düşünceleri olan personeli yok sayma, mobbing uygulama, görev yeri değişikliği ile tehdit etme ve cezalandırma gibi yaptırımlara başvurabilmektedir (Güntekin ve Önder, 2023). Dolayısı ile okullarda yer alan örgütsel muhalefetin dışavurumuna ve yönetimine karşın okulun yönetim kademesinin çeşitli yol ve yöntemlere başvurduğu söylenebilmektedir.

Okul yöneticisinin kurum içindeki örgütlenmiş muhalefeti yönetme süreci, yöneticinin kişisel özelliklerine bağlı olmaktan çok bu muhalefetin hangi yol ve yöntemle dışa vurulduğuyla alakalıdır. Bunun sebebi ise her kamu personeline olduğu gibi okul müdürlerinin de bağlı olduğu bir takım kanun ve yönetmelikler olmasıdır. Dolayısı ile sadece kişisel özelliklerine göre muhalefet karşısında belirli tutum ve davranışları sergileme olasılığı ve buna rastlanma sıklığı düşüktür. Fakat yine de müdürlerin kullandığı güç veya örgütsel muhalefete karşın takındıkları tutum kendi algılarına göre şekillenebilmektedir. Örneğin, güç mesafesinin yüksek hissedildiği okullarda müdürler kendilerine veya yönetsel faaliyetlere yöneltilen eleştirileri veya örgütsel muhalefeti daha sert bir üslupla karşılayabilir (Korucuoğlu ve Şentürk, 2020). Bu hususta Iliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt (2018) bir önceki ifadeye benzer şekilde müdürlerin okulda yaratmış olduğu güç mesafesi algısının öğretmenlerin eleştirel düşüncelerini ifade etmelerine destek veya engel olabileceğini ileri sürmüştür. Öte yandan düşük güç mesafesi bulunan bir okulda müdür, sisteme dair yöneltilen eleştirileri gelişim sürecine destek veren bir araç olarak kullanma eğilimindedir (Morrison ve Milliken, 2000). Dolayısı ile güç mesafesinin yüksek olduğu bir okulda yönetici, eleştirel fikirlerin dışa vurulmasını örgütün olağan seyrine müdahale olarak algılama eğilimindeyken, güç mesafesinin düşük hissedildiği bir okulda tam tersi bir algı vardır.

2.4. Okul Bağlamında Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik

Örgütsel sessizlik, bireylerin çalıştıkları örgüt içerisinde hissettikleri hiyerarşi, katı bürokrasi, güvensizlik, mobbing gibi nedenler sebebiyle kendilerini ifade edememesi, fikir ve düşüncelerini paylaşamaması veya paylaşmamayı tercih etmesine sebep olan durumları tanımlayan bir kavramdır (Milliken ve Morrison, 2003). Bu sessizlik, çalışan bireylerin çoğunda ve modern örgüt yapılarının neredeyse tamamında görülebilmektedir (Akın ve Ulusoy, 2016). Dolayısıyla bu kavram veya davranış kalıbının örgütlerin yapısal ve kültürel boyutlarının anlaşılabilmesi adına önem atfeden bir konu olduğu ileri sürülebilir. Öte yandan örgütsel sessizlikle mücadelede yapısal ve kültürel bağlamdan kaynaklı sorunların anlaşılması yanlış yere odaklanmış çözüm arayışlarını en başında elemine ederek başarılı bir çözüm sürecinin inşa edilmesine katkı sağlayacak bir öncelik olarak görülebilmektedir (Dallı ve Sezgin, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sessizliğin nedenleri, kaynakları ve bu sessizlikle

başı çıkma mekanizmaları çerçevesinde okul örgütlerinin yapısal ve kültürel unsurlarının ele alınması gereken konulardan biridir.

Kamu okullarında aktif olarak görev yapan öğretmenlerin birçoğunda rastlanabilecek örgütsel sessizlik davranışının (Saleh, 2020) nedenleri arasında belirgin olarak öne çıkan unsurlar sırasıyla; öğretmenlerin psikolojik destekleyicilerinin azlığı, okul kültürü içerisinde yer alan dikey bürokrasi, çalışanlar arasında var olan grup dinamikleri ve bireylerin kişisel özellikleri yer almaktadır (Turan Dallı ve Sezgin, 2022). Bunlara ek olarak, örgüt bağlamında yer edinen güç mesafesi veya öğretmenlerin sahip olduğu güç mesafesi algısı okullardaki örgütsel sessizliği yaratan öğelerden biridir. Güç mesafesi odağında ele alındığında örgütsel sessizlik, yöneticinin güç kullanma yöntemi veya elinde bulundurduğu gücü hangi güç kaynağına dayandığına bağlı olarak gelişen ve çalışan psikolojisiyle bağlantılı bir davranış kalıbıdır (Şakar ve Kızılkaya Namlı, 2022). Dolayısıyla öğretmenler, kendi görev yaptıkları okullarda var olan örgütsel kültür, iklim ve habitusa göre geliştirdikleri güç mesafesi algılarına uygun şekilde sessizlik örüntüsü ve davranışı oluşturma eğilimindedir (Dyne ve diğerleri, 2003).

Eğitim örgütlerinde ve okullarda yer alan sessizlik, bireylerin karara katılma, inisiyatif alma, yeni faaliyetler icra etme, öğrenme, öğretme ve örgütsel sorunlar karşısında görüş ve fikir beyan etme süreçlerini tehdit eden bir davranış kalıbıdır (Morrison ve Milliken, 2000). Bu sebeple, örgütsel sessizlik organizasyonların ve yapıların amaçlarını gerçekleştirme süreçlerinde başarılı veya başarısız olmasını etkileyen bir konudur. Öte yandan okul yöneticilerinin yönetimin uygulama bağlamında yer alan gelişme ve aksaklıkları bilmesi, güvene dayalı, geri bildirim ve önerilerin paylaşıldığı olumlu bir kültürün tesis edilmesiyle ilgili bir durumdur. Dolayısı ile örgütsel sessizlik davranışının, her örgütte olduğu gibi okul örgütlerinde de personel ve sistemin gelişimi açısından önemli bir konuma sahip olduğu çıkarımına varmak mümkündür.

Öğretmenlerin örgütsel sorunlar karşısında fikir, görüş ve kaygılarını bilinçli olarak ifade etmekten kaçınmaları okul örgütlerinin çoğunda karşılaşılan bir durumdur (Dallı ve Sezgin, 2022), bu bağlamda öğretmenlerin ne zaman ve neye sessiz kaldıkları, büründükleri sessizliğin sebepleri, hangi konularda sessizlik sergiledikleri ve düşüncelerini kimlerle paylaştıkları önemli bir konudur. Cinsiyet, içsel psikolojik algılar, kişilik özellikleri, öz izleme ve öz saygı gibi bireysel faktörler (Milliken ve diğerleri,

2003) ve örgütsel davranış, örgütsel güven (Helmiati ve diğerleri, 2018), örgütsel kültür (Parcham ve Ghasemizad, 2017), örgütsel öğrenme (Köse ve Güçlü, 2017) gibi örgüt ölçeğinde ele alınabilen faktörler örgütsel sessizliği oluşturan öğelerdir. Adı geçen örgütsel ve bireysel değişkenlerin tümü örgüt içinde yer alan örgütsel kültürle direkt ve dolaylı olarak bağlantılıdır. Dolayısıyla örgüt kültürünü oluşturan ve şekillendiren en önemli etmenlerden biri olarak güç mesafesi algısı (Hofstede ve diğerleri, 2010, ss.4-5), bireylerin zihin kodlarını şekillendiren ve örgütsel davranış oluşturma süreçlerine etki eden bir öğe olarak kabul edilmektedir.

Okul örgütlerinde yüksek ve düşük olmak üzere iki temel boyutta yer alan güç mesafesi algısı, örgütü oluşturan öğeler üzerinde, yönetici de dahil olmak üzere tüm çalışanlara, belirli bir iletişim ve davranış kodu kazandırmaktadır (Keltner ve diğerleri, 2003). Bu davranış kodlarıysa bireyleri o örgütün formal ve informal kurallarına uygun olarak şekillendirir. Yüksek güç mesafesi bulunan okul örgütlerinde öğretmenler çeşitli baskılar hissederek fikir ve düşüncelerini belirtme ve dışa vurma konusunda çekimser davranabilirler. Bu baskıların başlıcaları sırasıyla; güvensiz örgüt ortamı, katı fikirlere sahip yöneticiyle çatışmaktan kaçınma, örgütten izole olma korkusu ve kişisel özelliklere bağlı olarak gelişen psikolojik ve duygusal etmenlerdir (Shamir, 1997). Düşük güç mesafesi bulunan okul örgütlerinde ise sosyal bağlar daha kuvvetli, iletişim daha açık, insan iletişimde mevki, makam, konum ve statü faktörlerinin daha az etkili olduğu bir örgütsel yapıdan bahsedilebilmektedir (Khalid ve diğerleri, 2024). Dolayısıyla öğretmenlerin güç mesafesinin hissedilme düzeyine uygun hareket etme eğiliminde oldukları çıkarımına varılabilir.

2.4.1. Yüksek Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik

Yüksek güç mesafesi bulunan okul örgütlerindeki hiyerarşik yapılar çalışanların otorite figürleriyle aralarındaki etkileşimlerini şekillendiren faktörlerden biridir. Bu tip örgüt ortamlarında otorite figürleri genellikle erişilmez, sorgulanmaz ve karşı çıkılamaz öğeler olarak görülür ve bu görüş sebebiyle çalışanlar fikirlerini belirtme noktasında kararsızlık yaşayabilirler (Lam ve Xu, 2018). Çalışanların sessiz kalma davranışları sadece otoriteye duyulan saygı veya korku ile sınırlı kalmamakla beraber daha geniş bir psikolojik ve sosyal bağlamda ele alınabilir. Bu bağlamlar, kültürel, yönetsel ve bireysel etmenlerin yanı sıra örgüt dinamikleri ile bireyler arasındaki sosyal dinamikler olarak sıralanabilir (Morrison ve Milliken, 2000).

Güç mesafesinin yüksek olması örgüt içinde gücü elinde bulunduran ögelere ve yönetim kademesine karşın bir korku hissedilmesine sebebiyet verebilir. Bu korkunun kaynağı otoritenin eleştirilmesi veya sorgulamasından dolayı ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlardır (Perkins, 2014). Örgütlerde genellikle işten çıkarılma, terfi şansını kaybetme ve azarlanma (Pinder ve Harlos, 2001) gibi korkularla karşılaşılrsa da okullardaki korkunun sebebi sıklıkla olumsuz önyargı oluşması, itibar kaybı ve bu iki etmen sebebiyle ortaya çıkabilecek olan muhtemel mobbingdir. (Macleod ve diğerleri, 2012; Tronc, 1967). Dolayısıyla, öğretmenler örgütsel bağlamdaki potansiyel tehditleri göz önünde bulundurarak kendilerini korumaya yönelik bir tutum ve davranış geliştirme güdüsüne girerler. Bunlara ek olarak, okulda yer alan kollektif davranış normları öğretmenleri bireysel birer öge olmak yerine grup dinamikleri veya grup tarafından normal karşılanan şekilde davranmaya itebilir (Girgin ve Gümüseli, 2021). Öte yandan empati yetisi ve güven inşa etme kabiliyeti zayıf olan yöneticilerin varlığı öğretmenlerin örgüt içinde psikolojik güven eksikliği hissetmesine sebebiyet verebilir (Akar, 2018). Bu sebeplerden dolayı öğretmenler kimi zaman korku, kimi zaman mobbing tehdidi, kimi zaman grup dinamikleri ve kimi zaman da güven eksikliği sebebiyle örgütsel sessizlik davranışı içerisine girebilirler.

Yüksek güç mesafesi bulunan okul örgütlerinde genellikle iletişim engeli, cezalandırıcı kanun ve yönetmeliklerin sıklıkla kullanımı veya bu unsurların kullanılmasıyla oluşturulan tehdit mekanizması öğretmenlerin ve diğer personelin fikirlerini ifade etmekten çekinmelerine, pasif bir örgüt kültürünün gelişmesine ve örgütsel körlük gibi sorunların ortaya çıkmasına yol açabilir. Bu bağlamda ele alındığında yüksek güç mesafesi sebebiyle oluşan örgütsel sessizlik, örgüt içindeki problemlerin çözümsüz kalmasına (Morrison ve Milliken, 2000), bireyler arasındaki anlaşmazlık veya yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan iş birliği eksikliğine (Henriksen ve Dayton, 2006), iş motivasyonunun kaybolmasına (Knoll ve diğerleri, 2019) ve yaratıcılık ve yeniliğin (Dupret, 2019) azalmasına sebebiyet verebilir.

2.4.2. Düşük Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik

Düşük güç mesafesi, örgütlerde iletişim kanallarının genişlemesine yardımcı olarak hem bireysel hem örgütsel iletişimi sağlıklı bir zemine çeker. Okul örgütleri bağlamında düşünüldüğünde öğretmenler fikirlerini gerek kendi aralarında gerekse yöneticilerle özgürce ifade ettikçe, gerçek zamanlı bir geri bildirim mekanizması oluşur.

Dolayısıyla sessizlikten kaynaklanan bilgi saklılığının yarattığı verimsizlikler azalırken örgütsel yenilik kapasitesi de artar. Buna ek olarak, düşük güç mesafesi, öğretmenlerin yöneticileriyle kurduğu ilişkilerde karşılıklılık ve eşit söz hakkı ilkelerinin norm haline dönüşmesini sağlayarak örgütte hissedilen psikolojik güven ortamını olumlu yönde besler.

Araştırmalar, güç mesafesi azaldıkça özellikle boyun eğici ve savunucu sessizlik biçimlerinin belirgin şekilde gerilediğini, bunun da örgüte yönelik yenilikçi fikir akışını hızlandığını gösterir (Huang ve diğerleri, 2005; Zhang ve diğerleri, 2023). Açık ve etik liderlik tarzı, düşük güç mesafeli kültürlerde bu etkiyi büyütürken çalışan sesliliğini teşvik eder ve böylelikle yöneticilerin görünür biçimde geri bildirim talep etmesi “söylesem de bir şey değişmez” algısını kırar. Öğretmen panelleri, çapraz fonksiyonel ekipler, anonim öneri sistemleri gibi resmi katılım mekanizmaları düşük güç mesafesi bağlamında gerçek anlamda işler hale gelir ve seslilik sürdürülebilir bir alışkanlığa dönüşür. Buna ek olarak, örgütsel iklimin düzenli bir şekilde geri dönüt alması, yenilikçi önerilerin ödüllendirilmesi ve hatalardan öğrenmeyi destekleyen yönetsel tutumlar sessizlik döngüsünü daha da zayıflatır. Sonuç olarak düşük güç mesafesi, yalnızca çalışanların kendilerini ifade etme isteğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda örgütsel öğrenme, adaptasyon ve yenilikçilik kapasitesini de güçlendirir.

Düşük güç mesafesi, örgüt içindeki hiyerarşinin olabildiğince yatay hale geldiği, ast ve üst ilişkilerinin karşılıklı saygı ve katılımı ile tanımlandığı kültürel bir iklim oluşturması sebebiyle öğretmenlerin iş doyumunu ve kolektif verimliliğini artırır. (Zhu ve diğerleri, 2022). Böylece öğretmenlerin psikolojik güven duygusu pekişir ve bu güven sayesinde, korku temelli sessizliği ortadan kalkar. Bunlara bağlı olarak, öğretmenler örgüt içinde yaşanan sıkıntı ve olumsuz durumlar hakkında yorum yapma, fikir beyan etme ve yönetsel süreçlere katılım hususlarında özgürce hareket edebilecekleri bir alan kazanmış olur. Bu alansa onların mesleğe olan inanç ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyerek daha etkili ve verimli çalışmalarına olanak tanır.

2.5. Örgütlerdeki Güç Mesafesi ve Psikolojik Sözleşme

Güç mesafesi, bireyler ve örgütler üzerinde hem formal hem de informal düzeyde etkilidir. Bu nedenle, örgütlerin formal ve informal yapılarındaki birçok unsur ve konunun, güç mesafesi algısıyla doğrudan ilişkili olduğu öne sürülebilir. Örgütün formal

bağlamında bürokrasi, hiyerarşi, kurallar ve yönetmelikler bulunuyorken, informal bağlamında ise bireyler arasında kurulan ilişkiler, etik, ahlak, bireysel tavır, tutum ve davranışlar bulunmaktadır (Morand, 1995). Bunlara ek olarak bireyler, çevrelerindeki gelişme ve olaylara kendi sahip oldukları paradigma ile yanıt vermekte ve buna uygun bir şekilde davranış kalıbı geliştirmektedir (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.5). Dolayısı ile bireylerin sahip olduğu güç mesafesi algısı, kurumların ve örgütlerin informal tarafını oluşturan unsurları şekillendirme sürecinde etkin rol oynayan öğelerden biri olarak kabul edilebilir. Öte yandan psikolojik sözleşme kavramı, ilk defa Argyris (1960) tarafından ortaya atılarak “iş görenler ve işverenler arasındaki ilişki sarmalı” olarak tanımlanmıştır. Fakat bu söylemin kavramlaştırılması Levinson ve diğerleri tarafından 1962 senesinde “örgüt ve çalışanlar arasındaki karşılıklı beklentilerden oluşan ve yazılı olmayan sözleşmeler” şeklinde tanımlanması ile olmuştur. Dolayısı ile Hofstede ve diğerleri (2010) tarafından "bireylerin davranışlarını ve başkalarıyla kurdukları ilişkileri yapılandıran" bir unsur olarak tanımlanan güç mesafesi kavramı ile Levinson ve diğerleri (1962) tarafından kavramsallaştırılan psikolojik sözleşme arasında doğrudan bir ilişki olduğu öne sürülebilir; zira her iki kavram da örgütün informal yapısını etkileyip şekillendiren özelliklere sahiptir.

Psikolojik sözleşme kavramından bahsedildiği ilk zamanlar, kuramcılar bu kavramı açık iş piyasası bağlamında ve genellikle “çalışan ve işveren” öğeleri üzerinden ele almıştır (Argyris, 1960; Kotter 1973; Radford ve Larwood, 1982; Boss, 1985). Fakat kavram 21. yüzyılın ilk çeyreğinin tamamlandığı güncel paradigmada “işveren ve çalışan” öğelerinin yanı sıra “birey ve örgüt” öğeleri bağlamında da kullanılmaya başlanılmıştır (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010; Levinson ve diğerleri, 1966, s.22-23). Zira çalışma eksen, çalışanların işvereni ismen dahi tanımadığı bir düzleme ve devlet eli ile kurumsallaştırılmış büyük örgütlerin olduğu bir ölçeğe evrilmiştir. Dolayısıyla, psikolojik sözleşme kavramını, örgütler ve iş görenler arasındaki karşılıklı beklentilerin, açıkça dile getirilmemiş yükümlülüklerin ve ilişkilerin bütünleşmiş hali olarak tanımlamak yerinde olacaktır (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010).

Kavramın alt boyutları ve ilişkili olduğu değişkenler incelendiğinde, güç mesafesi ve güç mesafesine bağlı kavramlarla yakından ilişkili olduğu görülebilmektedir. Zagenczyk ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışma, örgütlerdeki psikolojik sözleşmenin ulusal kültürle ve bireylerin sahip olduğu güç mesafesi algısı ile kesişim

noktalarının bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmaya göre, bireylerin sahip olduğu güç mesafesi algısı, psikolojik sözleşme kapsamında yapılan sözsüz anlaşmaların ne ölçüde yerine getirildiği ve beklentilerin ne kadar karşılandığına bağlı olarak, bireylerin verdikleri tepkileri şekillendirir. Yüksek güç mesafesi olan örgütlerde bireyler, beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda daha içine kapanık, pasif, sessiz ve sakin bir tutum sergilerken, düşük güç mesafesi bulunan örgütlerdeki bireyler bu duruma daha eleştirel ve proaktif bir üslupla karşılık vermektedir (Hui ve diğerleri, 2004). Buna benzer şekilde güç mesafesinin yüksek hissedildiği kurumlarda çalışanlar kendilerine gösterilen saygı, güven ve eşitlikçi davranışların eksik olması halinde bu durumu kabullenirken, düşük güç mesafesi bulunan örgütlerde çalışanlar bu eksiklikleri psikolojik sözleşmeyi bozan unsurlar olarak kabul ederek tepki gösterme ve işten ayrılma gibi yollara başvurabilmektedir (Farrell, 1983; Hirschman, 1970). Dolayısıyla, örgüt içinde inşa edilmiş rollerin, bireylerin karşılıklı beklentilerinin ve yazılı olmayan anlaşmaların sınırlarını çizen psikolojik sözleşme unsuru, örgütlerin kültür, iklim ve olağan seyirdeki davranışlarını şekillendiren güç mesafesi algısı ile doğrudan ilişkili bir kavramdır.

2.5.1. Psikolojik Sözleşme ve İlişkili Kuramlar

Örgütsel davranış kalıplarının salt yönetsel boyutu üzerine yapılan çalışmalar, psikolojik sözleşme kavramını tek bir kavram veya tekelleşmiş bir unsur olarak görse de örgütlerin sosyopsikolojik bağlamı üzerine yapılan çalışmalar, bu kavramı çeşitli alt unsurlara ayrıldığını ve kendinden önce gelişmiş kuramlarla bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kuramlardan en önemlileri sırası ile Karşılıklılık Normu, Sosyal Mübadele Kuramı, Eşitlik Kuramı, Beklenti Kuramı ve Lawler-Porter Modeli'dir (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010).

2.5.1.1. Karşılıklılık Normu

Karşılıklılık normu, en temel anlamda, bireylerin diğer bireylerden olumlu davranış görmesi halinde kendilerinin de karşılık olarak olumlu davranış sergilemesini ifade eder. Gouldner'e göre (1960) bu normun evrensel bir boyutu olmakla beraber, bireylerin kendi karakteristik özelliklerine ve pozitif bir tutumla karşılaştıklarında o tutuma ne kadar ihtiyaç duydukları ile alakalıdır. Dolayısı ile bireylerin sosyal bir topluluk içindeki veya çalıştıkları örgütteki konumlarına bakılmaksızın, insani taraflarına hitap eden ve bireyler tarafından sergilenen davranışları örgütün informal tarafı içerisinde

açıklamaya çalışan bir normdur. Karşılıklılık normu, her ne kadar norm kabul edilen davranışların genel bir açıklaması ve çerçevesi olsa da bireyler ve örgütlerin yönetim şekilleri, iklimleri ve kültürleri etrafında şekillenmektedir (Üzümçeker ve Akfırat, 2022). Bunlara ek olarak, karşılıklılık normu, herhangi bir yazılı metin, sözleşme, anlaşma veya kurala tabi olmaksızın bireyler arasında gelişen ve gönüllülük esasına göre iş yapan bir unsurdur (Kolm, 2008, s.262-263). Dolayısıyla karşılıklılık normu, bireylerin örgüt içinde sergiledikleri iletişim kalıpları ve davranışları üzerinde etkisi olan bir ögedir.

Psikolojik sözleşme ve karşılıklılık normu arasındaki ilişki incelendiğinde, bireylerin örgüte ve örgütü oluşturan bireylere karşı sergilemiş oldukları uyum, davranışlar ve bağlılık gibi unsurlara olan ilişkisine erişilebilmektedir. Öte yandan örgütün sahip olduğu güç mesafesi algısı, psikolojik sözleşmenin varlığı, şekli ve uygulamadaki yerini etkilediği gibi bireylerin gönüllü olarak sergileyecekleri karşılıklılık davranışlarını da olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Korkmaz ve Altıntaş, 2024). Bu etkinin temel sebebi, yöneticilerin ve liderlerin sahip oldukları gücün kullanım şekli, biçimi ve yöntemi ile doğrudan bağlantılı olmakla beraber aynı zamanda örgüt içinde oluşturdukları iletişim, doyum ve iklimle de alakalı olmasıdır (Mueller ve Lee, 2002). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, gücü katı bir hiyerarşi ve bürokrasi sağlama amacıyla kullanan yöneticilerin yaratmış olduğu güç mesafesi, çalışanları birbirlerinden ve yöneticiden uzaklaştırarak iletişim kopuklukları, sağlıksız ve güvensiz bir örgüt ortamı ve yazılı olmayan kural, anlaşma ve sözleşmelerin hükümsüz olduğu bir iklim oluşturur (Hofstede ve diğerleri 2010, s.366-368). Güç mesafesinin düşük olduğu ve yöneticinin katı hiyerarşi ve bürokrasi yaratma amacı gütmeyen örgütlerde ise bireyler, örgüt içinde güven ve karşılıklı fayda esaslarına göre iş görme eğilimine sahip olduklarından psikolojik sözleşmenin ve karşılıklılık normunun varlık ve geçerliliği daha sağlam temeller üzerine inşa edilebilecektir (Mueller ve Lee, 2002). Dolayısı ile adı geçen bu üç kavram birbirine proaktif bir şekilde bağlı olmakla beraber örgütleri meydana getiren bireylerin iş görme, diğer bireyler ve yöneticiler ile ilişki kurma biçimleri üzerinde değiştirici-dönüştürücü işleve sahip olduğu çıkarımına varmak mümkündür.

2.5.1.2. Sosyal Mübadele Kuramı

Sosyal mübadele kuramı, bireylerin örgüt içinde informal bağlamda kurdukları ilişkileri ve bu ilişkilerin katkısıyla oluşan örgütsel atmosferi ifade eden bir kavramdır. Bu kuramın temel varsayımına göre, bireyler arası ilişkiler, kaynakların değiş tokuşuna

dayanır ve bu ilişkiler, her iki tarafın da karşılıklı olarak paylaşım yapılmasını beklediği bir çerçevede gelişir (Korkmaz ve Altıntaş, 2024). Buna ek olarak, Blau'a göre (1964) bu kuram formal, nesnel ve maddi kaynakları ve unsurları kapsamakla beraber ağırlıklı olarak örgütün öznel, soyut, sosyal ve informal tarafındaki rol ve ilişkiler üzerine yoğunlaşır. Dolayısı ile sosyal mübadele kuramı, bireylerin örgüt içinde kabul görme, saygınlık kazanma ve arkadaşlık ilişkisi kurma gereksinimleri ile alakalıdır. Bu durumun bir sonucu olarak, bireyler hem kendilerini hem de diğer üyeleri örgüt içerisinde belirli bir konuma yerleştirme eğilimi gösterir (Gefen ve Ridings, 2002). Sosyal mübadele bağlamında ele alındığında bu konum veya konumlandırma, bağımsızlık, bağımlılık ve karşılıklı bağımlılık olmak üzere üç temel boyuta sahiptir (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010).

Sosyal mübadele bağlamında, insan ilişkileri karşılıklı bir alışverişi içermelidir. Bu nedenle, bağımsızlık ve bağımlılık durumlarında sosyal mübadele şartları tam olarak sağlanmadığı için karşılıklı bağımlılık, odak noktası haline gelir. Karşılıklı bağımlılık, tarafların kendi aralarında kurmuş oldukları ilişkilerde sosyal bir değiş tokuş süreci ortaya çıkardığından bir süre sonra bireyler arasında belirli bir denge ve uyum oluşmasına da sebep olur. Sosyal mübadele kavramı, örgüt boyutunda değerlendirildiğinde ise yönetici ve çalışan arasındaki mübadele süreci, örgütün genel iklim ve kültürünü pozitif yönde etkileyen bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır (Karagonlar ve diğerleri, 2015). Bu pozitif etki hem yönetici hem çalışan için gündelik iş hayatını kolaylaştırarak, örgütlerin informal bağlamda sahip oldukları rol dağılımı, iletişim kanalları ve karşılıklı güven ortamının güçlenmesine katkı sağlar. Bu sayede, çalışanların örgüte olan bağlılığı artar ve iş birliği kültürü daha sağlam temellere oturur.

Sosyal mübadele normu, psikolojik sözleşme ve güç mesafesi algısı arasındaki ilişki ele alındığında, psikolojik sözleşme bağlamının doğal sınırları ve gereklilikleri ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bunun sebebi ise örgüt içinde yer eden güç mesafesi algısının bireyler üzerindeki etkisidir. Güç mesafesi, bireyler arası etkileşimi, üst-ast arası konumlanmayı, örgüt kültürünü ve iklimi etkileyen bir değişken olması sebebiyle, bireyler arasında oluşabilecek sosyal mübadeleyi ve dolayısıyla psikolojik sözleşmeyi de etkilemektedir (Rai ve Agarwal, 2021). Örneğin, yüksek güç mesafesinin olduğu bir örgüt yapısında, alt seviyede bulunan çalışanlar üstleri ile açık iletişim kuramayarak, sorunları dile getirmede başarılı bir süreç ortaya çıkaramamaktadır (Madlock, 2012). Bu sebeple örgütsel iletişim zedelenerek, bireyler birbiri ile sosyal mübadele yapma hususunda

çekingen tavır sergileme eğiliminde olmaktadır (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010). Bunlara ek olarak, güven, karşılıklı saygı ve sosyal bağlara dayalı gelişen psikolojik sözleşme, yüksek güç mesafesi bulunan bir örgütte gelişim gösterebilecek bir zemin bulamayacağından bireyler arası sosyal ilişkiler daha kopuk ve örgüt üyeleri daha bireysel işleyen bir zihin haritasına sahip olacaktır (Hofstede ve diğerleri, 2010, s.120-121). Buna karşın, güç mesafesinin düşük olduğu bir örgütte bireyler birbirlerine duyacakları güven ve sosyal kontrol çerçevesinde paylaşımda bulunarak daha sıkı sosyal bağlar inşa edebilecek (Schein, 2004, s.19) ve bunun sonucunda ise örgüt içinde sosyal mübadele için gerekli zemin bulunabilecektir (Madlock, 2012).

2.5.1.3. Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramı, başlangıçta bir motivasyon unsuru olarak ortaya çıkmış olsa da zaman içinde çalışanların iş yerindeki eşitlik ve eşitsizlik dengelerine göre geliştirmiş olduğu iş tatmini ve genel başarı düzeylerinin altında yatan sebeplerin anlaşılmasında açıklayıcı öge olmuştur. Eğitim, tecrübe, iş yerinde harcanan mesai, kuruma duyulan aidiyet gibi girdilerin ücret, farkındalık, itibar ve sosyal ilişkiler gibi çıktılarla (Cihangiroğlu ve Şahin, 2010) kıyaslanması sonucunda elde edilen eşitlik anlayışı, bireylerin örgüt ve diğer örgüt üyeleri ile aralarında geliştirdikleri psikolojik sözleşmeyi değerlendirme biçimlerinin göstergesidir (Riggio, 2018, ss.212-214). Bu bağlamda ele alındığında eşitlik kuramı, çalışanların dış unsurlardan etkilenecek geliştirdikleri örgütsel bir davranışları açıklamada rol aldığı ileri sürülebilir. Dolayısı ile örgüt içinde var olan güç mesafesinin derecesi ve bireylerin psikolojik sözleşme bağlamındaki inançları örgütlerin iş görme biçimlerini, kültürlerini ve çalışanlar arasındaki iletişim ve iş birliği dinamiklerini önemli ölçüde etkileyebilir.

Psikolojik sözleşme ve güç mesafesi bağlamında değerlendirildiğinde eşitlik kuramına karşı geliştirilen yaklaşım, örgütte bulunan güç mesafesi algısına göre değişiklik gösterebilir. Yüksek güç mesafesi olan bir kültürde, örgüt içindeki hiyerarşi ve yönetsel rollerdeki ayırım bireyler tarafından en başta kabul edildiği ve normal karşılandığı için çalışanların eşitlik arayışı düşük güç mesafesi olan toplumlardakine kıyasla daha azdır. Öte yandan düşük güç mesafesi bulunan bir kültürde veya örgütte eşitlik ilkesini bozan herhangi bir düşünce, söz veya eylem örgüt içindeki psikolojik sözleşmenin ihlal edilmesi şeklinde yorumlanabilir. Bu sebeple örgütlerin kendi dinamikleri ve karakterleri çerçevesinde ele alındığında eşitlik kuramına karşı geliştirilen

tutum güç mesafesi algısı ile şekillenmekte ve buna bağlı olarak psikolojik sözleşmenin doğal sınırlarını çizmektedir.

Yüksek güç mesafesi bulunan bir toplum, kültür veya örgütte bireyler, normal koşullar altında ve genel geçer bir şekilde eşitsizlik olarak algılanan bir tutum veya durumla karşı karşıya kaldıklarında genellikle sessiz kalma ve bu durumu eşitsizlik olarak görsele dahi kabullenme eğilimi göstermektedir (Sözen ve diğerleri, 2009). Bu sessiz kalma ve kabullenme davranışlarının altında yatan sebeplerin her ne kadar bireylerin sahip olduğu kişisel ve demografik etkenler olduğu göz önünde bulundurulsa da asıl sebep bu bireylerin sahip olduğu zihni modeller (Mintzberg ve diğerleri, 1976) ve içinde bulundukları kültürdür (Hofstede ve diğerleri, 2010, ss.4-5). Sargut (2023, ss.187-189) bu durumu, yüksek güç mesafesi olan örgütlerdeki bireylerin, eşitsizlik ya da sorunla karşılaştıklarında eleştirel veya karşıt bir tutum sergilerlerse o topluluktan dışlanacaklarını düşünmelerine bağlamıştır. Dolayısı ile eşitlik kuramı, ilk çıkış aşamasında her ne kadar örgütsel bağlamda olumlu bir etki yaratma yöneliminde olsa da yüksek güç mesafesi olan kültür ve örgütlerde uygulamada pek yer bulamamıştır.

Düşük güç mesafesi bulunan kültür ve örgütlerde eşitlik kuramının, çalışanın iş tatmini, örgütsel adalet ve örgüte adanmışlık düzeylerini şekillendirebilecek kadar önemli olduğu ileri sürülebilmektedir. Zira düşük güç mesafesi olan örgütlerde çalışanlar sahip oldukları sosyal ve hukuki hakları bilmekte ve bunları koruma eğiliminde davranış sergilemektedir (Daniels ve Greguras, 2014). Eşitlik algısının ihlal edildiği düşünülen ve düşük güç mesafesi bulunan bir örgütte çalışanlar, öncelikle bu eşitsizliği yaratan yöneticiye durumla alakalı fikir ve görüşlerini sorarak, hâlihazırda var olan çarpıklığın düzeltilmesi talebinde bulunabilirler. Bu tip örgütlerde çalışanlar, adaletin sağlanması ve eşitliğin yeniden tesis edilmesi konusunda proaktif ve açık bir tutum sergilerler. Çalışanlar, örgüt içinde doğrudan iletişim kanallarını kullanarak yöneticilere geri bildirim verir ve eşitsizliği gidermek için olası çözümler talep ederler. Eşitlik koşullarının sağlanmadığı durumlarda ise örgüte ve yapılan işe karşı sahip olunan olumlu algılar zedelenerek çalışma süreçlerinde orta ve uzun vadede olumsuz çıktıların görülmesi muhtemel hale gelir. Dolayısı ile eşitlik kuramının gereklilikleri, düşük güç mesafesi olan örgüt yapılarında hassas bir dengeye sahiptir.

2.5.1.4. Beklenti Kuramı

Beklenti kuramı, çalışanların sarf ettikleri emek ve yerine getirdikleri olumlu davranışların yöneticiler ve işverenler tarafından fark edilerek gerektiği üzere ödüllendirilmesi veya çalışanlara çıktı olarak menfi faydalar sunması odağında gelişen bir kuramdır (Levy, 2003). Sosyal mübadele kavramına benzer bir şekilde örgütün hem formal hem informal yanları ile ilgili olan bu kuram, çalışanların bir süre boyunca ortaya koydukları iş, emek, performans ve uyum davranışları neticesinde gözle görülür bir sonuç elde etme istediğidir (Riggio, 2018, ss.215-216). Beklenti kuramı çerçevesinde gelişen süreçler, beklentilerin gerçekleşmesi ve gerçekleşmemesi boyutlarına göre örgütte bulunan psikolojik sözleşmenin yerine getirilmesi veya ihlal edilmesi algılarını doğurabilmektedir.

Okul örgütleri bağlamında ele alındığında beklenti kuramının, öğretmenlerin yöneticileri tarafından ne denli duyulduğunu veya karara katılım süreçlerine ne kadar dahil edilip edilmediğiyle ilgili bir tarafı bulunmaktadır (Göksoy ve Argon, 2015). Buna ek olarak, öğretmenler kendilerinin birer profesyonel olarak kabul edilmesini beklemekte ve buna bağlı olarak sınıf içi yönetimi, okulla ilgili görevleri yerine getirme süreçleri ve diğer mesleki süreçlerde otonom bir şekilde hareket etmeyi talep edebilmektedir. Ancak bu otonomi beklentisinin karşılanması, okul içindeki karşılıklı güven düzeyine ve okul yöneticilerinin yönetim tarzıyla doğrudan bağlıdır. Öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin tanındığı, görüşlerine değer verildiği ve girişimlerinin desteklendiği okullarda, örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri belirgin biçimde artmaktadır (Dong, 2022). Aksine, denetimci ve merkeziyetçi yönetim anlayışlarının baskın olduğu ortamlarda öğretmenler kendilerini değersiz hissetmekte, bu da zamanla sessizlik, yabancılaşma ve tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Samfira ve Sava, 2021).

Kısaca, öğretmenler gerek birer işgören olarak gerekse sosyal birer varlık olarak çalıştıkları kurum içerisinde var sayılma, duyulma ve önemsenme gibi psikolojik ve duygusal gereksinimlere sahiptir. Bu gereksinimler, yalnızca insani bir hak olarak değil, aynı zamanda öğretmen motivasyonunun temel belirleyicisi olarak değerlendirilmelidir. Bu noktada, öğretmenlerin sergilediği çaba ve performansın karşılığında anlamlı ve değerli çıktılar elde edeceklerine dair inançları, onların işe olan bağlılıklarını ve örgütsel katılımlarını doğrudan etkilemektedir. Eğer öğretmenler verdikleri emeğin fark

edildiğini, çabalarının okul yöneticileri tarafından takdir edildiğini ve mesleki katkılarının somut ya da sembolik yollarla ödüllendirildiğini görürlerse, bu durum beklenti düzeylerini ve işe yönelik pozitif tutumlarını artıracaktır. Aksi hâlde, emeklerinin karşılıksız kaldığını düşünen öğretmenlerde motivasyon kaybı, örgütsel sessizlik ve iş doyumsuzluğu gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilecektir. Dolayısıyla, okul ikliminde adaletli, şeffaf ve değer odaklı bir ödül ve geri bildirim sisteminin inşa edilmesi, öğretmenlerin psikolojik sözleşme algısını güçlendirecek ve eğitim sürecinin niteliğine doğrudan katkı sağlayacağı çıkarımına varmak mümkündür.

2.5.1.5. Lawler-Porter Modeli

Lawler-Porter modeli, çalışanların örgüt içerisinde rasyonel bir mukavemetle beklentileri ve kazanımlarını karşılaştırması sonucu oluşan bir süreci tanımlamaktadır (Fang, 2005). Bu model, psikolojik sözleşme ve okul örgütleri bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken ne düzeyde çaba göstereceklerine ve nasıl bir performans sergileyeceklerine ilişkin kararlarını, bekledikleri ödüllerle ve bu ödüllerin adil biçimde sunulup sunulmayacağına dair algıları doğrultusunda şekillendirmeleriyle eşdeğer tutulabilir. Dolayısıyla öğretmenler okul örgütleri içerisinde kendi varlıklarını ne kadar hissederlerse o kadar verimli ve etkin şekilde çalışacaklarına dair bir tür psikolojik süreç başlatma eğiliminde olmaya yatkındır.

Lawler-Porter modeli, okul örgütlerinde öğretmen motivasyonunu anlamak ve yönetmek için kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunar. Bu model, beklenti kuramı ve adalet (eşitlik) kuramı unsurlarını bütünleştirerek ortaya koyulan çabanın performansa, performansın da içsel ve dışsal ödüllere nasıl dönüştüğünü açıklar. Öğretmenler, verdikleri çabanın yüksek performansa dönüşeceğine ve bu performansın değerli ödüllerle karşılık bulacağına inanırlarsa daha yüksek düzeyde mesleki motivasyon ve aidiyet sergiler. Öte yandan bu döngünün işler halde olması sadece özendiricilerin varlığına değil, aynı zamanda adı geçen bu özendiricilerin adil, anlamlı ve sarfedilen emekle doğru orantılı olmasına bağlıdır.

Okul ortamında öğretmenler için takdir edilmek, karar süreçlerine dâhil edilmek, mesleki gelişim fırsatları sunulması gibi sembolik ve kariyer odaklı ödüller, hem mesleki özsaygı unsurunu besler hem de örgüte yönelik uzun vadeli bağlılık hissini pekiştirir. Buna karşın, psikolojik sözleşmenin zedelenmesi ise öğretmenlerde iş doyumunun

azalmasına, örgütsel bağlılığın zayıflamasına ve sessizlik gibi pasif direnç davranışlarının artmasına neden olabilir. Dolayısıyla, Lawler-Porter modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğretmen performansını doğru biçimde değerlendirmesi, ödülleri adil ve şeffaf şekilde dağıtması ve özellikle öğretmenlerin değer verdiği ödül türlerini dikkate alması, öğretmen motivasyonunun sürdürülebilirliği ve psikolojik sözleşmenin korunması açısından kritik bir önem taşımaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde güç mesafesi algısı ve örgütsel sessizlik konuları üzerine yürütülmüş yurtdışı ve yurtiçi çalışmalara yer verilmiştir. Adı geçen çalışmalar eğitim ve eğitim örgütleri bağlamında incelenmiş ve özellikle öğretmenlerin güç mesafesi algısı ve öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri öğeleri üzerine odaklanılmıştır. Alanyazın taraması için Google Scholar, Web of Science, ERIC, Proquest, Elsevier-Science Direct, JStor ve Ulusal Tez Merkezi başta olmak üzere açık erişim sağlayan pek çok veri tabanı kullanılmıştır. Bunlara ek olarak, adı geçen çalışmalar kronolojik sıra ile sunulmuştur. Bu kısımda öğretmenlerin sahip oldukları; güç mesafesi algısı, örgütsel sessizliği ve adı geçen çerçevede güç mesafesi algısının örgütsel sessizlik üzerine etkisi veya her iki ögenin birbiri arasındaki ilişkinin çalışıldığı kaynaklar sırasıyla derlenmiştir.

2.6.1. Okul Örgütlerinde Yer Alan Güç Mesafesi Odağında Yürütülmüş Yurtdışı ve Yurtiçi Çalışmalar

Hofstede (1980), güç mesafesi kavramını ve kültürel boyutlar çerçevesini tanımlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma, sonraki dönemlerde çeşitli disiplinlerde incelenmiştir. Böylelikle güç mesafesi kavramı ilk defa literatüre girerek, toplum ve örgüt yapıları üzerine yapılan çeşitli çalışmalara temel dayanak olmuştur. Okul müdürlerinden görüşme tekniğiyle veri topladığı nitel çalışmada Surgrue (2009) okul yöneticilerinin gücü elde etmek veya halihazırdaki güçlerini arttırabilmek adına girdikleri süreçlerden meslek arkadaşları olan öğretmenlerle arasında mesafe girdiği sonucunu elde etmiştir. Bununla birlikte, müdürlerin araya giren psikolojik mesafe sebebiyle uzun vadede kendi mesleki itibarlarını kaybedebileceklerinden bahseden Surgrue (2009) öğretmen mutsuzluğunun olumsuz sonuçlarına da çalışmasında yer vermiştir.

Razak ve diğerleri tarafından 2010 senesinde, kesitsel araştırma tasarımı ile veri toplanılan nicel çalışmada, araştırmacılar kültürel etkenlerin öğretmenler üzerindeki

etkisini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin sahip oldukları güç mesafesi algısının, çalıştıkları okul rgt ve mesleki bağlılıkları üzerinde güçlü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmacılar, öğretmenlerin güç mesafesinin düşük veya yüksek olmasına göre farklı örgütsel davranış geliştirdiklerini ileri sürmüştür. Düşük güç mesafesi olan okul örgütlerinde öğretmenler, karar alma süreçlerine katılabildiklerini ifade etmiş ve bu durumun kendilerinin önemsendiklerini ortaya koyan bir etmen olarak algılandığını belirtmiştir. Öte yandan, düşük güç mesafesi ile ilişkilendirilen dönüşümsel liderlik tarzının, öğretmenler üzerinde olumlu etki bıraktığı sonucuna erişen araştırmacılar, öğretmenlerin okula, öğretmenlik mesleğine, öğretme süreçlerine ve öğrencilere karşın daha yüksek bir bağlılık sergilediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin profesyonel gelişiminde ekip dinamiklerinin önemi ve güç mesafesi algısının bu dinamikler üzerindeki etkisini araştıran Ning ve diğerleri (2015) 207 öğretmenden veri toplayarak nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Verilerin analizi yapısal eşitlik modellemesi yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmacıların elde ettiği sonuçlara göre, öğretmenlerin grup içi dinamiklerden etkilendiği ve kolektivist bir örgüt ortamının düşük güç mesafesi ile desteklenmesi sonucunda yüksek iş birliği sergilendiğini ileri sürülmüştür. Buna ek olarak, yapılan araştırma, takım içi dostluğun ve uyumun güç mesafesinin yüksek veya düşük olmasından etkilenmediğini ancak düşük güç mesafesi olan gruplarda takım olma anlayışının da düşük olabildiğini ve bu sebeple yüksek güç mesafesi olan gruplardaki takım olma bilincinin gelişmediğini saptayarak bu durumun iş birliği üzerine etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sahip olduğu güç mesafesi algısının ve ulusal kültürün öğrencilerin okul içerisinde geçirdikleri eğitim-ğretim süreçlerindeki rolünü ve öğrenciler ile öğretmenler arasındaki güç mesafesinin; öğrencilerin iletişim, sosyalleşme ve eleştirel düşünme becerilerini nasıl etkilediğini açıklamaya alışan Muega ve diğerleri (2016) 9. ve 10. sınıf lise öğrencilerinden kolayda örnekleme yöntemi ile veri toplamıştır. Araştırmacılar elde ettikleri sonuca göre, düşük güç mesafesi algısına sahip öğretmenlerin öğrencilerin iletişim becerilerini, sosyalleşmelerini ve kendilerini iyi hissetmelerini sağladıklarını ifade etmiştir. Araştırmacılar buna ek olarak, okul örgütlerinin ulusal bağlamda kabul gören genel geçer kültürel yapıdan izole bir ortam yaratabileceği sonucuna ulaşmıştır. Kısaca, Muega ve diğerleri (2016) yaptıkları araştırma ile eğitim

örgütlerinin, geleneksel kültürel normlardan bağımsız bir öğrenme ortamı yaratabileceği ve bunun öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri üzerinde olumlu sonuçlar doğurabileceği sonucuna varmıştır.

Shengnan ve Hallinger (2020) öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki güç mesafesi algısının ve okul müdürlerinin sahip oldukları eğitim liderliği tarzının, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ve mesleki gelişim süreçlerinde nasıl ve hangi koşullarda katkıda bulunduğunu incelemek amacıyla toplamda 1194 öğretmenden veri toplamıştır. Toplanan veriler yapısal eşitlik modellemesi ve bootstrapping testleriyle analiz edilmiştir. Araştırmacılar analizlerden elde ettikleri sonuçlara göre; okul yöneticilerinin liderlik yetilerinin gelişmiş olması ve takındıkları olumlu liderlik tarzlarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve mesleki öğrenmelerini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, öğretmenlerin sahip oldukları güç mesafesi algısının okul yöneticisi tarafından oluşturulan olumlu iklimden faydalanıp faydalanamayacağı üzerinde etkisi olduğu sonucunu elde eden araştırmacılar; düşük güç mesafesi algısına sahip öğretmenlerin müdürlerin eğitim liderliğinden yüksek oranda faydalandığını ifade ederken, yüksek güç mesafesine sahip öğretmenlerin müdürleri tarafından eğitsel liderlik sunulsa dahi bundan faydalanamadıklarını sonucuna erişmiştir.

Johnson ve diğerleri (2023) kültür ve okula aidiyet arasındaki ilişkiyi öğrenci, öğretmen ve okul bağlamlarında ele alarak bireycilik ve güç mesafesi boyutlarının farklı ülke ve kültürlerde nasıl bir etki doğurduğunu incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma 53 ülkede eğitim gören 413.575 öğrenciden elde edilen PISA 2018 verilerine dayanılarak yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak araştırmacılar, güç mesafesinin yüksek olduğu okul örgütlerinde öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha yüksek oranda etki gücüne sahip olduğunu, bireyciliğin yüksek güç mesafesinin düşük olduğu okul örgütlerinde ise bu etkinin daha düşük oranda olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, araştırma yüksek güç mesafesi olan okul örgütlerinde öğretmenlerin öğrencilere karşı daha destekleyici bir tutum geliştirdiklerini, düşük güç mesafesi bulunan okullarda ise aynı durumun saptanmadığını ortaya koymuştur. Son olarak, araştırmacılar yüksek güç mesafesi ve buna bağlı olarak gelişen öğrenciyi destekleyici öğretmen profilinin var olduğu okullarda zorbalığın düşük öğrencilerin okula aidiyetlerinin yüksek olduğu ileri sürmüştür.

Liu ve Yin (2023) Çin genelinde 61 okuldan toplamda 3417 öğretmeninden elde edilen verilere dayanarak, güç mesafesi algısının ve örgüt kültürünün öğretmenlerin özyeterlilik hissi, işe bağlılık ve sahip oldukları motivasyonla bir ilişkisinin olup olmadığını açığa çıkarmayı hedeflemiştir. İlgili çalışmada araştırmacılar, çok seviyeli modere edilmiş aracılık modelini kullanmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre düşük güç mesafesi bulunan okul örgütlerinde, öğretmenlerin daha eşitlikçi ve katılımcı bir davranış sergilemeye imkân bulduklarını ve bu sayede daha yüksek öz yeterlilik ve işe bağlılık düzeylerine ulaştığına erişilmiştir. Buna ek olarak araştırmacılar elde ettikleri sonuçlara göre öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sağlanması ve desteklenmesi için okul yöneticilerinin okul ortamındaki güç mesafesini azalması ve eğitim politikalarının da öğretmenlerin öz yeterliliklerini ve işe bağlılıklarını artırıcı yönde tasarlanması gerektiğini belirtmiştir.

Alazmi tarafından 2024 senesinde, güç mesafesinin düzenleyici değişken, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesinin ise aracı değişken olarak kullanıldığı ve 36 kamu okulunda görev yapan 1024 adet öğretmeninden toplanılan verilere dayanılarak gerçekleştirilen çalışma, okul yöneticilerinin sahip olduğu yönetim tarzının ve üslubunun öğretmenler üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Kuveyt'te yapılan çalışmada, yüksek güç mesafesi bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin sahip olduğu liderlik ve yöneticilik tarzının öğretmenler üzerinde oluşan olumsuz etkiyle ilişkilendirildiğini ve güç mesafesinin yüksek olmasının öğretmenlerin psikolojik iyi olma durumlarıyla ters orantılı bir ilişki içinde olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak, araştırmacı otoriter yönetim tarzı ve yüksek güç mesafesini ilişkilendirerek, adı geçen unsurların eğitim örgütlerinde bulunmasının öğretmenler açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu ileri sürmüştür.

Güç mesafesi algısı kapsamında gerçekleştirilen yurtiçi araştırmalar tarandığında ise konuyla alakalı çeşitli araştırmalara rastlanabilmektedir. İlgili çalışmalar genellikle yüksek lisans ve doktora tezleri olmakla beraber eğitim örgütlerinde güç mesafesinin çalışıldığı makaleler sınırlıdır. Deniz (2013) yüksek lisans tezi kapsamında “*Okullarda Güç Mesafesi ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*” başlıklı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın temel amacı ve kapsamı ilköğretim basamağındaki okul örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu güç mesafesi algılarıyla örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesidir. Çalışma sırasında Balıkesir ilinde

görevli 4838 öğretmeninden veri toplayan araştırmacı, elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin sahip olduğu güç mesafesi algısının orta düzeyde olduğunu ve bağlılıklarının duygusal zeminde olduğunu ifade etmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin güç mesafesi algısıyla örgütsel bağlılıkları arasında düşük ve negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Yüksel (2016) sınıf öğretmenlerinin bireyselci-toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesi algılarının öz yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İzmir ili merkez ilçelerinde (Karşıyaka, Konak, Gaziemir, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe, Bayraklı, Karabağlar) aktif olarak görev yapan 351 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Veriler SPSS 20 programıyla analiz edilerek, öğretmenlerin güç mesafesine ilişkin algılarının ortalama değerin altında yer aldığı saptanmıştır. Buna ek olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik, öğretimsel stratejilerine yönelik öz yeterlilik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik algılarının olumlu yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir etkiye sahip olduğu, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile bireyselcilik-toplulukçuluk ve güç mesafesi algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna erişilmiştir.

Kocabıyık (2017) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları güç mesafesi ve örgütsel adaletin etkisini belirleyebilmeyi amaçlayarak toplamda 1026 öğretmeninden veri toplamıştır. Toplanan verilerin analizi için “Bağımsız Gruplar t-Testi” ve ikiden fazla değişken ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için “Tek Yönlü Varyans Analizi” kullanılmıştır. Yordayıcılığı test etmek içinse regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar ise öğretmenlerin örgütsel, duygusal, normatif ve devam bağlılıklarının tümü orta düzeyde çıkmıştır. Öte yandan araştırmacı, örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğu varsayılan güç mesafesi algısının; etkileşim, kararlara katılım, görüşlerin alınması ve makam gibi faktörlerin, öğretmenlerin okullarına karşı geliştirdikleri bağlılık üzerinde belirgin bir etkisinin bulunmadığı çıkarımına varmıştır.

İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan Göl Dede (2019) bu amaç kapsamında Muğla ili Marmaris ilçe merkezinde aktif olarak görev yapan 225 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden, Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2018) tarafından

geliştirilen “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği” ve Dyne, Ang, ve Botero (2003) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” isimli ölçekleri kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bu öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyleri düşük olmakla beraber öğretmenler yöneticilerinin kendileri hakkında sahip olduğu fikir ve düşünceleri önemsemektedir. Öte yandan araştırmacı, öğretmenlerin okul ortamında herhangi bir çatışma yaşamamak için yöneticilerinin kendilerinden beklediği davranışları sergileme eğiliminde olduğu sonucuna da ulaşmıştır. Bunlara ek olarak, çalışmanın bulgularına dayanarak öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak gelişen güç mesafesi algılarının, örgütsel sessizlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Ersoy (2019) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile örgütsel sinerji düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamış ve öğretmenlerin algıladığı örgütsel sinerjiyle örgütsel güç mesafesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışarak ilişkisel tarama modelini tercih etmiştir. İlgili çalışmada örneklem, basit rastgele örneklem yöntemiyle belirlenmiş ve veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Sinerji Ölçeği ve son olaraksa Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın neticesindeyse öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel sinerji düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yorulmaz (2021) öğretmenlerin sahip olduğu güç mesafesi algısının düzeyi ve demografik değişkenler açısından farklılaşma durumu ile örgütsel güç mesafesinin eğitim örgütlerine yansımaları araştırmıştır. Buna ek olarak araştırmacı bu durumun yapısal nedenleri ve yapılaşma biçimlerini de belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının orta ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ve beraberinde bu algının öğretmenlerin kıdemleri ve görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Buna ek olarak, okul örgütlerinde güç mesafesi algısının yapılaşması veya yüksek güç mesafesi bulunmasının sebebi olarak öğretmenlerin gücü meşrulaştırmaları, gücü araçsal kullanmaları, güce razı olmaları ve gücü kabullenmeleri yoluyla gerçekleştiği öne sürülmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin, yönetimin yaklaşımına göre geliştirdikleri motivasyon hissinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini

araştırmayı amaçlayan Özveren Aşkın (2021) çalışmanın birinci bölümünde güç ve güç mesafesi, ikinci bölümünde motivasyon kavramı ve üçüncü bölümde örgütsel bağlılık olmak üzere 3 temel unsur üzerine geliştirdiği hipotezleri test etmiştir. Adı geçen hipotezler sırası ile; “Güç mesafesi motivasyonu negatif ve anlamlı olarak etkiler.”, “*Güç mesafesi örgütsel bağlılığı negatif ve anlamlı olarak etkiler.*” ve “*Motivasyon örgütsel bağlılığı pozitif ve anlamlı olarak etkiler.*” şeklindedir. Araştırmacı elde ettiği bulgulara göre; güç mesafesi, motivasyon ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ve motivasyonun örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna erişmiştir.

Sönmez (2024) İstanbul’daki proje okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin belirlemeyi, ilgili kavramları farklı değişkenler açısından incelemeyi ve örgütsel güç mesafesiyle örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırma, ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiş ve basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 361 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler adı geçen örneklem grubundan “Demografik Bilgi Formu, Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ve Örgütsel Muhalefet Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiş ve SPSS v.29.0 veri analiz paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre proje okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları orta ile düşük seviyede, örgütsel muhalefet düzeylerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin muhalefet türleri arasında en çok dikey muhalefeti tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Son olarak, öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel güç mesafesi algısı ile örgütsel muhalefet arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.6.2. Okul Örgütlerinde Yer Alan Örgütsel Sessizlik Odağında Yürütülmüş Yurtdışı ve Yurtiçi Çalışmalar

Crockett (2013) öğretmenlerin okul yönetimine karşı gelişen sessizlik davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek ve bu sessizliğin nedenlerini ortaya koymak amacıyla toplam 595 öğretmenden elektronik anket yolu ile veri toplamıştır. Araştırmanın bulgularına göre yaklaşık olarak her 10 öğretmenden 7’sinin yönetimle yaşanabilecek olan gerilimden çekindikleri için sessiz kaldığını ve her 10 öğretmenden beşininse fikirlerini belirtmeler dahi bir değişiklik olmayacağını düşündükleri için sessiz kaldığını ifade etmiştir. Öte yandan bu sessizliğin temel sebebinin yönetim ve öğretmenler arasında

gelişen güvensizlik olduğunu ileri süren araştırmacı, güven faktörünün örgütsel bağlamdaki önemini vurgulamıştır. Bunlara ek olarak, araştırmacı kıdem ve tecrübesi az olan öğretmenlerin çalıştıkları örgüt içerisinde karşılaşılan sorunları örgüt dışındaki bireylere aktardıklarını, tecrübeli öğretmenlerinse tam tersi bir şekilde davranarak sorun ve problemler hakkında okul yönetimiyle iletişim kurmaya daha açık oldukları sonucuna erişmiştir.

Bayramoğlu ve Çetinkanat (2020) Kuzey Kıbrıs'taki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 2018-2019 akademik yılında, Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı Girne, Lefkoşa ve Güzelyurt ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 970 öğretmen arasından 387 öğretmen seçerek veri toplamıştır. Veri toplama araçları, Kahveci (2010) tarafından geliştirilen Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeğidir. Araştırmacılar, verilerden elde edilen bilgilere dayanarak örgütsel bağlılıkla örgütsel sessizlik arasında anlamlı ve negatif ilişki bulunduğunu, örgütsel bağlılığın artması durumunda örgütsel sessizlik davranışlarının azaldığını raporlamıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik algılarının birbiriyle ters orantılı olduğunu ortaya koyularak eğitim örgütlerindeki yönetim yaklaşımlarının, öğretmenlerin bağlılık ve sessizlik algılarını etkileyebileceğini sonucuna ulaşmıştır.

Orunbon ve Modupe (2021) öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri, mesleki bağlılıkları ve üretkenlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayarak Lagos Eyaleti I. Eğitim Bölgesinde görev yapan 300 öğretmenden anket yolu ile veri toplamıştır. Çalışma bulgularına göre araştırmacılar, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif ancak anlamsız, örgütsel sessizlik ve üretkenlik arasında negatif ve anlamsız bir ilişki bulmuştur. Buna ek olarak, araştırmacılar okul yöneticilerinin öğretmenlerle daha fazla iletişim kurması gerektiğini ve beraberinde yalnızca mesleki deneyim ve bilgiye odaklı kalmayıp öğretmenlerin bireysel ve kişilik özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu sayede örgütsel sessizliğin azaltılabileceğini ve bunun sonucunda ise öğretmenlerin daha üretken bir öğretmen grubuna dönüştürülebileceğini savunmuşlardır.

Al-Khlaifat ve AlZoubi (2021) öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini ve bu sessizliğin karar alma süreçleri üzerine bıraktığı etkiyi incelemek amacıyla Umman'da

görev yapan 1643 öğretmeninden anket yolu ile veri toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerde orta düzeyde sessizlik tespit edilmiş ve sessizlikle karar alma süreçleri arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sessizliklerinin arttıkça karar alma süreçlerine katılımın azaldığını ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak elde edilen sonuçlar, psikolojik geri çekilmenin veya örgüt içerisinde kendilerine yöneltebilecek olumsuz yorumlardan kaynaklı bir sessizliğe bürünme haline dikkat çekmiştir. Araştırmacılar, öğretmenler arasında yayılan örgütsel sessizliğin okul yönetimleri tarafından açık iletişim kültürünün desteklenmesinin, karar alma süreçlerine öğretmenlerin dahil edildiği yapısal bir örüntü oluşturma ve psikolojik iyi hali destekleyici önlemlerin alınması gerektiğini dile getirmiştir.

Yao ve diğerlerinin (2024) öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin iş performansları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, Çin’de aktif olarak çalışan 564 öğretmeninden anket yolu ile veri toplamıştır. Yürütülen nicel çalışmada araştırmacılar, öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel sessizlik davranışının iş performansları üzerine negatif bir etki doğurduğunu, bu etkininse psikolojik güçlendirme ve duygusal bağlılık aracılığıyla azaltılabileceğini ileri sürmüştür. Buna ek olarak, araştırma psikolojik güçlendirme ve duygusal bağlılık zincir mekanizmasının, örgütsel sessizlik ve öğretmenlerin iş performansı arasındaki ilişki üzerinde tam bir aracılık etkisine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan araştırmacılar, okul yöneticilerinin etkili iletişim yöntemleri kullanarak öğretmenler arasında yaygınlaşan örgütsel sessizlik kültürünü kırabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Eğitim yönetimi alanı, 20. yüzyılın başlarında Batıda şekillenmeye başlamış ve süreç içerisinde kendine ait sınırlar belirleyen özgün bir alan olarak ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2017). Sonraki dönemde bu alan, Kıta Avrupası’na yayılmış, itibar görmüş ve giderek benimsenmeye devam etmiştir (Oplatka, 2008). Dolayısıyla eğitim yönetimi alanına dair literatürün de aynı şekilde Batıda daha zengin ve çeşitli olduğu yönünde bir düşünce mevcuttur (Heck ve Hallinger, 2005; Hoy, 1994; Murphy ve Louis, 1999). Ancak eğitim örgütlerindeki örgütsel sessizlik literatürü incelendiğinde bu düşünceye ters yönde bir durumla karşı karşıya kalınmıştır. Bunun sebebiyse okul örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri bağlamında yapılan araştırmaların sınırlılığıdır. Bu sınırlılığın kültürel faktör ve değişkenlerle açıklaması mümkün olsa da net bir çıkarıma varmak için derinlemesine bir çalışma yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları üzerine yapılan yurtiçi araştırmalar incelendiğinde, bu konuda araştırmacılara rehberlik edebilecek nitelik ve nicelikte bir literatürün mevcut olduğu görülmektedir. İlgili çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Aküzüm (2014) ilkökul öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel adalet düzeylerinin örgütsel sessizlik davranışları üzerindeki etkisini inceleme amacıyla Diyarbakır ilindeki ilkökullarda görev yapan, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 357 (%54,1'i kadın, %45,9'u erkek) öğretmenden veri toplamıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen, Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan dağıtıcı adalet, prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarına sahip Örgütsel adalet Ölçeği ve Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen, Erdoğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan, kabul edici sessizlik, savunmacı sessizlik ve prososyal sessizlik alt boyutları bulunan Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanmıştır. SPSS ve AMOS yazılımlarıyla analizi yapılan verilerden çıkan bulgulara göre etkileşimsel adalet algısının ($\bar{X}$ =3.43), dağıtıcı adalet ($\bar{X}$ =3.24) ve prosedürel adalet ($\bar{X}$ =3.07) algılarından daha yüksek olduğu, kabul edici sessizlik, savunmacı sessizlik ve prososyal sessizlik düzeylerinin sırası ile ($\bar{X}$ =2.15), ($\bar{X}$ =1.85) ve ($\bar{X}$ =3.16) olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon sonuçlarına göre dağıtıcı adalet ve kabul edici sessizlik arasında negatif ilişki ($r=-0.32$, $p<.01$), etkileşimsel adalet ve savunmacı sessizlik arasında negatif ilişki ($r=-0.39$, $p<.01$), prosedürel adalet ile prososyal sessizlik arasında pozitif ilişki ($r=0.11$, $p>.05$) bulunmuştur. Regresyon sonuçlarına göre örgütsel adalet değişkenleri, kabul edici sessizlikteki değişimin %42'sini, savunmacı sessizlikte %53'ünü, prososyal sessizlikte %41'ini açıklarken dağıtıcı ve etkileşimsel adalet, kabul edici ve savunmacı sessizlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı ($p<.05$) olduğu sonucuna erişilmiştir. Sonuçlarda ise öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olması, kabul edici ve savunmacı sessizlik düzeylerini azaltırken prososyal sessizlik düzeylerini artırdığı ve etkileşimsel adaletin, öğretmenlerin adalet algısını en çok etkileyen faktörlerden biri olduğu raporlanmıştır.

Tan (2014) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel sessizlikleri üzerine etkisini inceleme amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanarak Siirt'te görev yapan 300 öğretmenden veri toplamıştır. Veri toplama aracı olarak Örgütsel Adalet Ölçeği ve Örgütsel Sessizlik Ölçeği kullanan Tan (2014) toplanılan verileri SPSS ve AMOS yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin

dağıtıcı, prosedürel ve etkileşimsel adalet algılarının, kabul edici ve savunmacı sessizlikle negatif ilişkili olduğu, sosyal sessizliklese pozitif ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Öte yandan, regresyon analizi neticesinde örgütsel adaletin, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, okul yöneticilerine üç temel öneride bulunulmuştur. Bu öneriler sırası ile; adil uygulamaların artırılması, iletişim kanallarının açık hale getirilerek öğretmenlere görüş ve önerilerini rahatça ifade edebilecekleri bir iş ortamı sağlanması ve son olarak örgütsel adalet ve sessizlik hakkında eğitim programlarının düzenlenmesidir.

Çiçek Sağlam (2016) Uşak il merkezinde bulunan 5 mesleki teknik lisede görev yapan 293 öğretmenden (%54,4'ü erkek, %45,6'sı kadın) meslek lisesi öğretmenlerinin algıladığı örgütsel güvenin, örgütsel sessizlik üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla veri toplamıştır. Veri toplama araçları olarak, alt boyutları; çalışanlara duyarlılık, yöneticilere güven, yeniliğe açıklık ve iletişim iklimi olan ve Daboval ve diğerleri (1994) tarafından geliştirilmiş, Kamer (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve Yılmaz (2005) tarafından eğitim kurumlarına adapte edilmiş “*Örgütsel Güven Ölçeği*” ve beraberinde alt boyutları; “*kabul edici sessizlik, savunmacı sessizlik ve prososyal sessizlik*” olan, Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilmiş, Erdoğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış “*Örgütsel Sessizlik Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanan Çiçek Sağlam (2016), SPSS 17.0 yazılımını kullanarak korelasyon ve regresyon analizleri yapmış ve tanımlayıcı istatistiklerle ortalama ve standart sapma değerleri hesaplamıştır. Çalışmanın bulguları neticesinde ise öğretmenlerin “kabul edici sessizlik” boyutunda düşük düzeyde ($\bar{X}=3.03$), “savunmacı sessizlik” boyutunda orta düzeyde ($\bar{X}=2.39$) ve “prososyal sessizlik” boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.58$) sessizlik gösterdikleri, toplam örgütsel sessizlik düzeylerininse orta düzeyde olduğu sonucuna erişilmiştir. ($\bar{X}=2.88$). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, çalışanlara duyarlılık ($\bar{X}=3.82$) ve yeniliğe açıklık ($\bar{X}=3.73$) boyutlarında “genellikle”, yöneticilere güven ($\bar{X}=4.56$) ve iletişim iklimi ($\bar{X}=4.41$) boyutlarında “her zaman” güven algısı bulunmakta ve genel örgütsel güven düzeyleri yüksek ($\bar{X}=3.97$) bulunmuştur. Öte yandan örgütsel güven alt boyutları (*çalışanlara duyarlılık, yöneticilere güven, iletişim iklimi*) ile kabul edici ve savunmacı sessizlik arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunurken, prososyal sessizlik ile örgütsel güven arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre

örgütsel güvenin alt boyutları, örgütsel sessizliği %5 oranında açıklarken ($R^2=0.052$, $p<0.05$), en güçlü yordayıcı değişkenin “*iletişim iklimi*” olduğu sonucuna erişilmiştir ($\beta=-0.566$). Son olarak, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının yüksek, örgütsel sessizlik davranışlarının ise orta düzeyde olduğu ve yüksek örgütsel güven algısının, düşük kabul edici ve savunmacı sessizlik davranışları ve yüksek prososyal sessizlik davranışlarını desteklediği sonuçları ortaya koyulmuştur.

Atalay, Akçıl ve Özkul (2019) dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderlik stillerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel çekicilik üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Türkiye’deki 21 devlet lisesinde görev yapan 749 öğretmenden nicel veri toplamıştır. Veri analizine dayanarak dönüşümcü ve öğretimsel liderlik stillerinin örgütsel çekicilik üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu, dönüşümcü ve öğretimsel liderlik stillerinin örgütsel sessizlik üzerinde ters yönde etkisi olduğu ve örgütsel sessizlik ile örgütsel çekicilik arasında ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve öğretimsel liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını azaltarak örgütsel çekicilik algılarını artırabileceğini ve örgütsel sessizlik ve çekicilik arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Köse ve Köse (2019) Kahramanmaraş’ın Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden rastgele örnekleme yöntemi aracılığıyla toplam 392 kişilik örneklem seçerek, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını incelemek ve bu algıların demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için nicel bir araştırma yapmıştır. Verilerin analizi için SPSS yazılımı kullanılmış ve toplanılan verilere Frekans ve yüzde analizleri, t-testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, orta düzey örgütsel sessizlik algısına sahipken, bu sessizlik algısıyla demografik değişkenlerin herhangi bir ilişkisi olmadığı raporlanmıştır. Araştırmacılar, örgütsel dinamiklerin örgütsel sessizliğin temel sebebi olduğunu ileri sürerek okul yöneticileri tarafından oluşturulacak açık iletişim kültürünün, demokratik ve eşitlikçi bir iş ortamının sessizliği azaltabileceği önerisinde bulunmuştur.

Girgin ve Gümüşeli (2021) İstanbul’un Bağcılar ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim senesinde meslek liselerinde görev yapan 323 öğretmenden, önce kişisel bilgi formuyla demografik bilgiler toplamış, ardından da Örgütsel Sessizlik Ölçeği

uygulanarak örgütsel sessizlik algıları hakkında nicel veri toplanmıştır. Veriler, bağımsız örneklem t-Testi, ANOVA ve Kruskal-Wallis testleri yapılarak SPSS yazılımı ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri düşük çıkarken, bu algının cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve sendika üyeliği etkenden bağımsız olduğu, öte yandan yaşa bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığı raporlanmıştır. Son olarak araştırmacılar, yaşlı öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısını azaltmak için hedefe yönelik iletişim ve destek programları düzenlenmesini ve açık ve güvenli bir iletişim ortamının desteklenmesini önermiştir.

Adak ve Yıldız (2022) öğretmenlerin mobbinge maruz kalma ve örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla Konya’da görev yapan 212 branş öğretmeninden Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Negatif Davranışlar Anketi kullanarak veri toplamıştır. Toplanan veriler cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul seviyesi ve okul türü gibi değişkenler göz önünde bulundurularak, SPSS ve AMOS yazılımları ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, mobbing ve örgütsel sessizlik düzeylerinin demografik faktörlerden etkilendiği ve bu iki kavram arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, mobbinge maruz kalma ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuş ve bu durum, mobbingin arttığı durumlarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının da arttığını göstermektedir. Okul örgütlerinde mobbingi önleyici politikaların hayata geçirilmesi, açık iletişimin teşviki ve konu ile alakalı nitel çalışmalar yapılarak sorunun derinlemesine bir şekilde ele alınması önerilmiştir.

Aslan (2022) öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek, güç kullanımının ve güç mesafesinin örgütsel sessizlik üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinin merkez ilçelerinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan toplam 552 öğretmenden veri toplamıştır. Veri toplama sırasında Dorfman ve Howell (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Güç Mesafesi Ölçeği” kullanılırken, örgütsel sessizlik algısını ölçmek içinse Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen ve Taşkiran (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS 14.0 yazılımı ile analiz edilmiş ve Bağımsız Örneklem t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon ve Regresyon analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin güç mesafesi

algısı düşük düzeyde ($\bar{X} = 2.02$), örgütsel sessizlik algısı orta düzeyde ($\bar{X} = 2.60$), kabul edici sessizlik düşük düzeyde ($\bar{X} = 2.07$), prososyal sessizlik düşük düzeyde ($\bar{X} = 1.76$), sessiz kalma (quiescent silence) ise yüksek düzeyde ($\bar{X} = 3.96$) çıkmıştır. Demografik değişkenlere göre erkek öğretmenlerin güç mesafesi algıları kadınlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuşken, medeni durum, mesleki kıdem ve branş değişkenlerinde güç mesafesi ve örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Öte yandan araştırmacı, güç mesafesi algısı ile örgütsel sessizlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuş ($r = .273$, $p < .001$) ve regresyon analizi sonuçlarına göre, güç mesafesi algısının örgütsel sessizlik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaştığını raporlamıştır. Bunlara ek olarak Aslan (2022) okul yöneticilerinin güç mesafesini azaltarak daha katılımcı ve şeffaf bir yönetim anlayışı benimsemesi gerekliliğini savunmuş ve bunu sağlamak içinse güç mesafesi ve örgütsel sessizlik konularında farkındalığı artıracak eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın model ve deseni, evren ve örneklemin tanıtımı ve seçim protokolü, veri toplama teknik ve araçları son olarak veri analiz prosedürleri detayları ile anlatılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ve örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkiyi inceleme konulu bu araştırma karma yöntemle yapılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel verileri bir arada kullanarak araştırma problemini anlamak, problemle alakalı geniş kapsamlı veri toplamak ve elde edilen verileri her iki araştırma yöntemine uygun bir yazılımla analiz etmeyi içerir (Plano Clark, 2016). Karma yöntem çalışmalarının temel amacı, nicel verilerle elde edilen sonuçlardan daha spesifik ve detaylı bilgiye ulaşarak toplumsal olgulara ilişkin bütüncül bir değerlendirmeye varmaktır (Creswell, 2012, s.698; Greene ve Caracelli, 1997, s.7). Dolayısıyla öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki olarak belirlenen çalışma konusu, karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılarak önce nicel yöntem sonrasında nitel yöntemin bütünleşmiş bir şekilde kullanımıyla çalışılmıştır.

Karma yöntem desenleri arasında sıklıkla kullanılan (Yıldırım, 2022, s.321) sıralı açıklayıcı desen, araştırmanın ilk basamağında nicel verilerin çeşitli ölçek, anket veya testler aracılığıyla toplanıp analiz edilmesi (Ivankova ve diğerleri, 2006), ikinci aşamada ise nicel verilerden elde edilen sonuçların araştırmaya konu olan sosyal gerçekliğe, kavramlara ve ilişkilere nitel bir paradigma ve yöntemle tasarlanan araştırma sürecinin cevaplayıcının vereceği örnek, açıklama ve metaforlarla anlama ve detaylandırma süreçlerini kapsar (Greene ve diğerleri, 1989). Bu bağlamda ele alındığında araştırmanın, öğretmenler arasında sosyal bir gerçeklik olarak var olan güç mesafesi algısı ve örgütsel sessizlik davranışı arasındaki ilişkiyi anlamaya, bu ilişkinin dinamiklerini ortaya koymaya ve okul örgütlerindeki yönetim yaklaşımlarını bütüncül bir bakış açısıyla ele aldığından eğitim yönetimi literatürü için araçsal bir öneme sahip olduğu ileri sürülebilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin güç mesafesi algıları ve örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki incelenmesi sebebiyle önceden belirlenen ölçme araçlarının, araştırmacının mevcut araştırmasındaki veri seti, örneklem, şehir ve zaman dilimi içerisinde beklenen özelliklerin sergilenip sergilemediğini test etmek ve orijinal modelin

elde edilen veri setine uygunluğunun test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA yapılırken, temel hedefi ve meşruiyet kaynağı bir grup değişkenin (gözlemlenen ortalama, varyans ve kovaryans) değerleri hakkındaki uygunluğu test eden (Bowen ve Guo, 2011) Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) isimli istatistik yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Evren, Örneklem ve Katılımcı Grubunun Belirlenmesi

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinin merkez ilçelerine (Odunpazarı ve Tepebaşı) bağlı resmi genel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan resmi okullarda toplam 1685 öğretmen görev yapmaktadır (MEB İstatistikleri). Bilimsel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, araştırmanın sonuçlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Paxton ve diğerleri, 2001). Dolayısıyla örneklem büyüklüğüne karar verilirken araştırma desenine uygun olarak, değişken sayısı, veri analiz yöntemleri, güven düzeyi ve tolere edilebilecek sapma miktarının dikkate alınması gerekmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). %95 güven düzeyi ve %5 hata payı göz önünde bulundurularak (Greenland ve diğerleri, 2016), bu çalışmanın örneklem büyüklüğü 303 kişi olarak hesaplanmış ancak veri toplama süresince oluşabilecek veri kaybını önlemek ve daha iyi sonuçlar elde etmek için daha büyük bir örneklem grubuna ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak, nicel verilerden elde edilen sonuçların genellenebilirliği ve araştırmanın dış geçerliğinin sağlanabilmesi için seçilen öğretmen sayısı, evrende yer alan tüm birimlerin bağımsız ve eşit seçilme şansına sahip olduğu (Mitra ve Pathak, 1984; West, 2016) basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Öte yandan nitel verilerden elde edilen sonuçlar genellenebilirlikten ziyade bir olgu, durum veya ilişkinin çalışma evrenindeki birimlerde görülmesinin nedenlerinin derinlemesine incelenmesine odaklandığı (Nguyen ve diğerleri, 2023) için katılımcı grubu yansız atama yoluyla belirlenen yaşları 27 ve 49 arasında değişen 18 öğretmendir. Nitel verilerin toplandığı katılımcı grubu belirlenirken elde edilen verilerin doyum noktasına ulaşması göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla araştırmacı gerekli örneklem sayısına erişmek amacıyla okullara tek tek giderek ilgili veri toplama araçlarını öğretmenlere uygulamıştır. 354 öğretmenden veri toplanmış olup hatalı ve eksik doldurulmuş veri toplama araçları çıkarılmış ve neticesinde 329 veri üzerinden analiz yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik değişkenler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1
Öğretmenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Kişisel Özellikler	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	144	43.8 %
	Kadın	185	56.2 %
Eğitim Durumu	Lisans	212	64.4 %
	Lisansüstü	117	35.6 %
Sendika	Var	251	76.3 %
	Yok	78	23.7 %
Kıdem Aralığı	1-5 yıl arası	18	5.5 %
	6-10 yıl arası	25	7.6 %
	11-15 yıl arası	44	13.4 %
	16-20 yıl arası	54	16.4 %
	21 yıl ve üzeri	188	57.1 %
TOPLAM		329	100

3.3. Veri Toplama Teknik ve Araçları

Etik kurul izni ve MEB araştırma uygulama izinlerinin alınmasının ardından araştırmanın birinci aşaması (nicel basamak) için Eskişehir İli merkez ilçelerde (Odunpazarı ve Tepebaşı) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı toplam 56 kamu okulunda görev yapan 303 öğretmen örneklem olarak belirlenerek 354 öğretmene Yorulmaz ve diğerlerinin (2018) geliştirdikleri “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği”, yine aynı 354 öğretmene Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ve demografik bilgi formu dağıtılmıştır. İlgili ölçekler aracılığıyla araştırmanın nicel basamağı için gerekli olan veriler toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması içinse (nitel basamak) araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuş doğruluğu test edilen bir form aracılığıyla yüz yüze yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği

Araştırmanın nicel basamağında veri toplama aracı olarak kullanılan, Yorulmaz ve diğerlerinin (2018) geliştirdiği Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeğinin çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinde görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmacılar, ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla iki farklı örneklem grubundan madde

sayısının 5 katı kadar katılımcı ilkesine bağlı kalarak veri toplamış ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemlerini gerçekleştirmiştir. AFA için 206 (%48,5'i kadın (n=100), %51,5'i erkek (n=106), DFA için 303 (%50,8'i kadın (n=154), %49,2'si erkek (n=149) öğretmenlerden veri toplayan araştırmacılar ilk örneklem grubundaki (AFA örnekleme) öğretmenlerin %16,5'inin ilkokullarda (n=34), %51,9'unun ortaokullarda (n=107), %31,6'sının liselerde (n=65) görev yapmakta olduğunu ve bu gruptaki öğretmenlerin %34'ünün 9 yıl ve daha az kıdeme (n=70), %43,7'sinin 10-19 yıl kıdeme (n=90), %22,3'ünün ise 20 yıl ve üstü kıdeme (n=46) sahip olduğunu raporlamıştır.

Öte yandan araştırmacılar aynı şekilde (DFA yapılan) ikinci örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin %50,8'inin kadın (n=154), %49,2'sinin erkek (n=149) olduğunu ve beraberinde bu gruptaki öğretmenlerin %15,5'inin (n=47) ilkokullarda, %40,9'unun ortaokullarda (n=124), %43,6'sının ise liselerde (n=132) görev yapmakta olduğunu ve son olarak bu gruptaki öğretmenlerin %37,3'ünün 9 yıl ve daha az kıdeme (n=113), %41,3'ünün 10-19 yıl kıdeme (n=125), %21,5'inin ise 20 yıl ve üstü kıdeme (n=65) sahip olduğunu belirtmiştir.

Veri toplama aracının geliştirildiği süreçte, ilk olarak ilgili alanyazının ayrıntılı olarak tarandığını, benzer veri toplama araçlarının incelendiğini ve sonrasında ise 40 maddelik bir havuz oluşturulduğunu belirten araştırmacılar, ölçekte beşli Likert tipi yanıt seçenekleri olduğunu ve maddelerin uzman görüşüne sunulduğunu da ifade etmiştir. Uzman görüşlerinden gelen öneriler sonrasında ölçek maddeleri yeniden düzenlenerek 22 maddeye düşürülmüş ve 10 öğretmen üzerinde denenmiştir. Ardından ölçekte yer alan maddelerden birinin madde faktör yük değeri 0,40'tan küçük olması sebebiyle, birisininse diğer maddelerle uyumsuzluk içermesi sebebiyle elendiği belirtilmiştir. Bu adımlar sonucunda, “*Gücü Kabullenme, Gücü Araçsal Kullanma, Gücü Meşrulaştırma ve Güce Razi Olma*” olmak üzere 20 maddeli ve dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Geçerlik güvenilirlik çalışması neticesinde elde edilen sonuçlara göre ölçek maddelerinin özdeğeri 1'den büyük beş faktör altında toplandığı görülmüş ve bu beş faktörün toplam varyansın %59,15'ini açıkladığı raporlanmıştır. Bunlara ek olarak, Yorulmaz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan geçerlik güvenilirlik çalışması neticesinde adı geçen 4 boyuta ilişkin güvenilirlik değerleri; “gücü kabullenme” faktörü için .79, “*Gücü Araçsal Kullanma*” faktörü için .77, “*Gücü Meşrulaştırma*” faktörü için .74 ve “*Güce Razi Olma*” faktörü

için .80 olarak hesaplanmış ve raporlanmıştır. Araştırmacılar, ayrıca DFA ile hesaplanan uyum iyiliği indekslerini şu şekilde raporlamışlardır: $\chi^2/sd=2.29$, GFI=.90, AGFI=.86, RMSEA=.07, RMR=.07, SRMR=.07, CFI=.95, NFI=.92, NNFI=.95.

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise “*Gücü Kabullenme*” “0.768”, “*Gücü Araçsal Kullanma*” “0.770”, “*Gücü Meşrulaştırma*” “0.794” ve “*Güce Razi Olma*” “0.727” olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.2

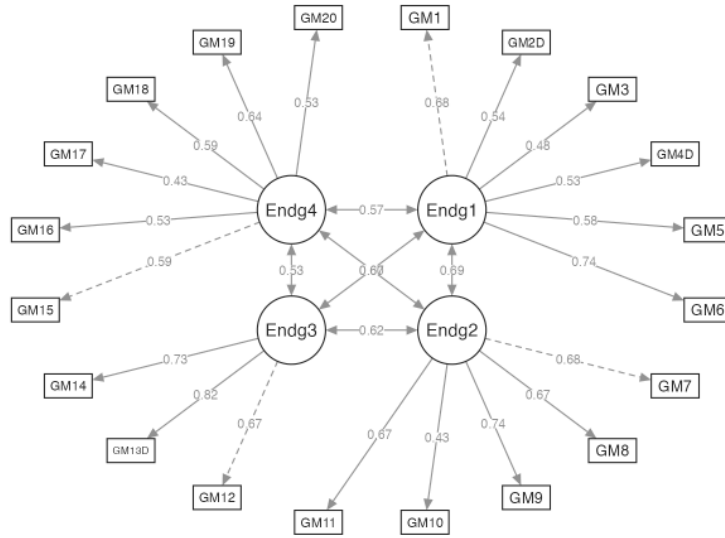
Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd = \chi^2 / df$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	2.10	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.060	İyi Uyum
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.972	Mükemmel Uyum
NFI	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.931	Mükemmel Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	0.968	İyi Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.973	İyi Uyum
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI < .95$	0.920	İyi Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	0.968	Mükemmel Uyum
RNI	$.95 \leq RNI \leq 1.00$	$.90 \leq RNI < .95$	0.972	Mükemmel Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.90 \leq PNFI < .95$	0.804	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 3.2 incelendiğinde, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda örgütsel güç mesafesi ölçeğine ait uyum indeksi değerlerinin mükemmel uyum, iyi uyum ve kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Kline, 2019; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuçlar ve değerlere göre ölçek yapısının araştırma sürecinde elde edilen veri seti üzerinden doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 3.1

Güç Mesafesi Ölçeğinin (GM1–GM20) Dört Faktörlü DFA Yol Diyagramı



3.3.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını ölçme amacıyla Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin örnekleme yöntemi” kullanılarak belirlenen, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Elâzığ ilinde bulunan 20 ilköğretim okulunda görev yapan 426 öğretmendir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin %41,9’u (n=179) kadın, %58,1’i (n=247) erkektir. Buna ek olarak araştırmacılar, öğretmenlerin %11’nin (n=47) 21-25 yaş aralığında, %22,3’ünün (n=95) 26-30 yaş aralığında, %21,8’inin (n=93) 31-35 yaş aralığında, %22,1’inin (n=94) 36-40 yaş aralığında ve %22,8’inin (n=97) 41 ve üzeri yaş aralığında bulunduğunu raporlamıştır. Öte yandan, katılımcıların hizmet süresine göre dağılımı 123’ü (%28,9) 1-5 yıl, 97’si (%22,8) 6-10 yıl, 105’i (%24,6) 11-15 yıl, 40’ı (%9,4) 16-20 yıl ve 61’i (%14,3) 21 üzeri yıl şeklindedir.

Veri toplama aracının geliştirildiği süreçte araştırmacılar, ilk olarak sessizlik ve işgören sessizliği ile ilgili literatürü taramış, benzer ölçekleri incelemiş ve sonrasında 30 maddeden oluşan bir havuz oluşturdıklarını ifade etmiştir (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Ön uygulama sonucunda elde edilen verilerle ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin beş faktörlü bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Ardından beş faktörlü yapının geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapan araştırmacılar “Okul Ortamı”, “Duygu”, “Sessizliğin Kaynağı”, “Yönetici” ve “İzolasyon” faktörlerini nihai faktörler olarak belirlemiştir. İlgili süreçte amaca uygunluk ilkesi ve madde faktör yükü değerleri tutmayan maddeler ölçekten atılarak toplam madde sayısı 18’e düşürülmüştür. Bu süreç sonucunda her bir alt faktör için yapı geçerliliği sağlanmış ve modelin uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur. Ayrıca, faktörlerin birbirinden anlamlı düzeyde ayırt edilebilir olduğu belirlenmiştir. Son olarak, ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayılarıyla test edilmiş ve her bir alt boyutun iç tutarlılık düzeyi yüksek olarak raporlanmıştır.

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin açıkladığı toplam varyans oranının %57,16 olduğunu belirten araştırmacılar, iç tutarlılık katsayısının 0,89 olduğunu raporlamıştır. Elde edilen değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak, Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından yapılan geçerlik güvenirlik çalışması neticesinde adı geçen 5 boyuta ilişkin güvenirlik değerleri; “Okul Ortamı” boyutu için 0,74, “Duygu” boyutu için 0,81, “Sessizliğin Kaynağı” boyutu için 0,80, “Yönetici” boyutu için 0,79 ve son olarak “İzolasyon” boyutu için 0,83 olarak hesaplanmış ve raporlanmıştır. Araştırmacılar, Örgütsel Sessizlik Ölçeği neticesinde ortaya çıkan beş boyutlu yapıyı test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapmış ve birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda “/df değerinin 3,07; GFI değerinin ,912; CFI değerinin ,920; RMSEA değerinin 0,70” olduğunu raporlamıştır. Elde edilen değerlere göre modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra, Örgütsel Sessizlik Ölçeği için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen uyum iyiliği değerlerinin (/df=3,13; GFI=,911; CFI=,919; RMSEA=0,69) yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucundaysa Cronbach Alfa değerleri “Okul Ortamı” boyutu için “0,648”, “Duygu” boyutu için “0,737”, “Sessizliğin Kaynağı” boyutu için “0,701”, “Yönetici” boyutu için “0,692” ve son olarak “İzolasyon” boyutu için “0,809” olarak hesaplanmıştır. Bu değerler doğrultusunda, “İzolasyon” boyutunun en yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu, “Okul Ortamı” boyutunun ise diğer boyutlara kıyasla görece daha düşük bir güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ancak tüm boyutlar için elde edilen Cronbach Alfa değerleri kabul edilebilir sınırlar

içerisindedir. Bu da ölçeğin genel olarak güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3

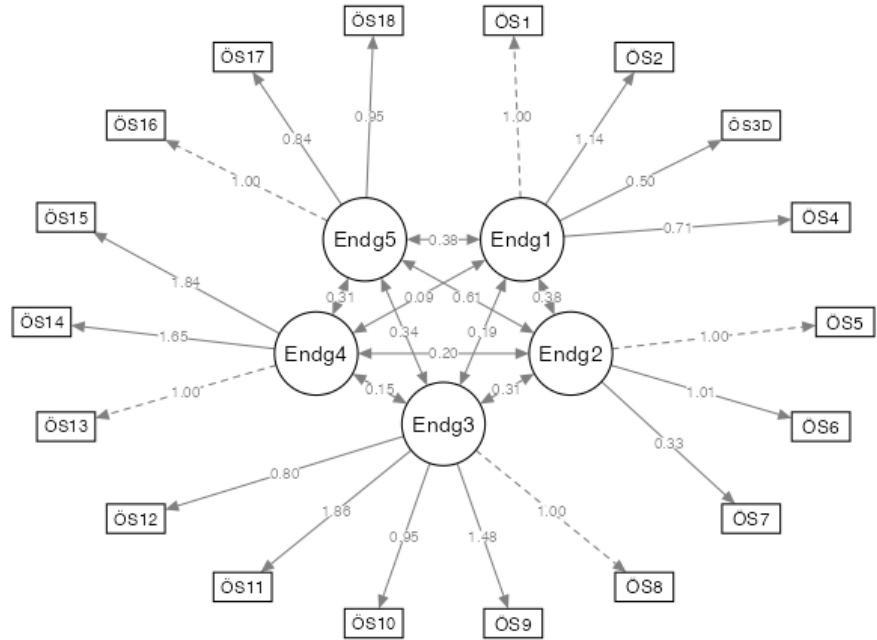
Örgütsel Sessizlik Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum için Kriterler	İyi Uyum için Kriterler	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
$\chi^2/sd = \chi^2 / df$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	1.912	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.055	İyi Uyum
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.986	Mükemmel Uyum
NFI	$0.90 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	0.945	İyi Uyum
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	0.983	Mükemmel Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.987	Mükemmel Uyum
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI < .95$	0.932	İyi Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI < .95$	0.983	Mükemmel Uyum
RNI	$.95 \leq RNI \leq 1.00$	$.90 \leq RNI < .95$	0.986	Mükemmel Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.90 \leq PNFI < .95$	0.772	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 3.3 incelendiğinde, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda örgütsel sessizlik ölçeğine ait uyum indeksi değerlerinin mükemmel uyum, iyi uyum ve kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Kline, 2019; Tabachnick ve Fidell, 2013). Dolayısıyla ölçek yapısının araştırma sürecinde elde edilen veri seti üzerinden doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 3.2

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin (ÖS1–ÖS18) Beş Faktörlü DFA Yol Diyagramı



3.3.3. Nitel Veri Toplama Süreci ve Katılımcılar

Araştırmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinden önce uzman görüşü alınarak görüşme sorularının araştırma sorularını, kuramsal çerçeveyi ve olası saha koşullarını yansıtır yansıtmadığı incelenmiştir; ardından iki öğretmenle pilot görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Asıl uygulamada amaçlı maksimum çeşitlilik örneklemeyle seçilen 18 öğretmenle (9 kadın, 9 erkek) 4 yüz yüze, 14 çevrim-İçi (Zoom) oturum gerçekleştirilmiştir; oturumlar 32-75 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler ses kaydına alınmış, daha sonra araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine çözümlenmiş ve katılımcı kimlikleri K1-K18 kodlarıyla anonimleştirilmiştir.

Nitel verilerin inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirliğini sağlamak için uzman geri bildirimi, pilot uygulama, katılımcı doğrulaması, akran incelemesi ve denetim izi gibi çoklu stratejiler kullanılmıştır; kodlama süreci bağımsız

iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve kodlar arası uyum oranı %92 olarak hesaplanmıştır. Bu bütüncül önlemler, araştırmanın nitel bulgularının güvenilirliğini ve okuyucu nezdindeki geçerliliğini pekiştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın nitel kısmına katılan öğretmenlerle yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeler yapılarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında amaçlı maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak 14 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme dahilinde seçilen öğretmenler kıdem, eğitim durumu, yaş ve cinsiyet gibi değişkenler bakımından heterojen olarak dağılacak şekilde çalışmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara ulaşma konusunda kolaylık sağlaması ve kozmopolit yapısıyla Türkiye'nin birçok bölgesinden öğretmen barındırması sebebiyle katılımcılar Eskişehir ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüşmelerin 4'ü yüz yüze, 14'ü çevrimiçi (Zoom) ortamında yapılmış; oturumlar 32-75 dakika arasında sürmüş ve ses kaydına alınmıştır. Kayıtlar araştırmacı tarafından aslına sadık bir biçimde çözümlenmiş, katılımcı kimlikleri mahremiyeti korumak amacıyla K1-K18 kodlarıyla anonimleştirilmiştir. Katılımcıların %50'si (n = 9) kadın, %50'si (n =9) erkektir. Yaş dağılımı 27-53 arasında değişmekte olup mesleki kıdemleri 3 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Bunlara ek olarak, katılımcıların %64'ü lisans, %36'sı ise lisansüstü mezunudur. Sendikal üyelik oranı %72,2 olarak tespit edilmiştir. Bu çeşitlilik, örgütsel güç mesafesi ve sessizlik olgularının farklı bağlamsal koşullarda nasıl deneyimlendiğine ilişkin zengin bir bakış açısı sunmuştur. Görüşmeler sırasında tekrar eden temaların ortaya çıkmasıyla doygunluğa ulaşıldığı düşünölmüş ve yeni katılımcı eklenmemiştir. Tüm süreç, üniversitenin etik kurul onayı, Millî Eğitim Bakanlığı uygulama izni ve katılımcı rızası gözetilerek yürütölmüştür.

Tablo 3.4
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Sendika Üyeligi
K1	Kadın	32	Lisans	Var
K2	Kadın	27	Lisans	Yok
K3	Erkek	43	Lisans	Var
K4	Kadın	36	Lisansüstü	Var
K5	Erkek	50	Lisansüstü	Var
K6	Kadın	47	Lisans	Var

Tablo 3.4
Katılımcıların Demografik Özellikleri (Devam)

K7	Erkek	33	Lisans	Var
K8	Erkek	34	Lisans	Yok
K9	Erkek	42	Lisansüstü	Yok
K10	Kadın	29	Lisansüstü	Var
K11	Erkek	45	Lisansüstü	Var
K12	Kadın	33	Lisans	Var
K13	Kadın	44	Lisansüstü	Var
K14	Erkek	32	Lisansüstü	Var
K15	Erkek	29	Lisans	Var
K16	Erkek	53	Lisans	Yok
K17	Kadın	50	Lisans	Var
K18	Kadın	45	Lisansüstü	Yok

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel hesaplamalar Jamovi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (SS) tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin hangi analizler için uygun olduğunu belirlemek amacıyla öncelikle normallik testi yapılmış ve normallik dağılımını test etmek içinse basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewnes) katsayılarına bakılmıştır. Basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewnes) katsayılarıyla ilgili literatürde farklı değer aralıklarına rastlanılsa da Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre “-1.5” ve “+1.5” aralığında olması, verilerin normal dağıldığını işaret etmektedir. Bunlara ek olarak aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin de birbirine yakın olması normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Öğretmenlerin güç mesafesi algısı ve örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkileri belirlemek üzere Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Çarpıklık (skewnes) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına ait değerler ve diğer betimsel istatistikler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5

Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik Ölçeklerine İlişkin Normallik Dağılımına Ait Değerler

Değişken	$\bar{X}$	Ortanca	Mod	SS	Çarpıklık	Basıklık
Gücü Kabullenme	2.60	2.67	2.50	0.751	-0.0882	-0.232
Gücü Araçsal Kullanma	2.06	2.00	1.00	0.763	0.434	-0.255
Gücü Meşrulaştırma	1.62	1.33	1.33	0.669	1.44	2.47
Güce Razi Olma	2.45	2.50	2.83	0.719	0.117	-0.181
Okul Ortamı	2.44	2.50	2.25	0.683	0.329	0.765
Duygu	3.34	3.33	3.33	0.853	-0.269	-0.0918
Sessizliğin Kaynağı	2.89	3.00	3.00	0.720	-0.263	0.0821
Yönetici	3.66	3.67	4.00	0.852	-0.466	0.199
İzolasyon	2.98	3.00	3.00	0.939	-0.0274	-0.326

Tablo 3.5 incelendiğinde ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewnes) katsayılarının da “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutunun basıklık değeri hariç “-1.5” ve “+1.5” aralığında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Bu sebeple ilerleyen aşamalarda yapılacak olan veri analizi sürecinde, “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutu haricindeki tüm boyutlar için parametrik testler uygulanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, örgütsel güç mesafesi ve örgütsel sessizliğe yönelik öğretmen algı düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri ile bu analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Araştırmanın bu kısmında nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen nicel bulgulara iki aşamalı şekilde yer verilmiştir. İlk aşamada öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarına ikinci aşamadaysa örgütsel sessizlik algılarına dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı öğretmenlerin sahip oldukları güç mesafesi algı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik belirlenen alt amaçlar ise; öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, sendika, kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Dolayısıyla bu başlık altında, araştırmanın birinci amacı ve bu amaca yönelik alt amaçlara yönelik elde edilen betimsel istatistik ve bulgulara yer verilmiştir. Orijinal ölçekte derecelendirme yapılmamış olmasından dolayı öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeyleri ölçeğe ait boyutlardan alınan toplam puanlar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına verilen yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Gücü Kabullenme	2.60	0.751
Gücü Araçsal Kullanma	2.06	0.763
Gücü Meşrulaştırma	1.62	0.669
Güce Rız Olma	2.45	0.719

Tablo 4.1’de orijinal ölçekte toplam puan alınamadığı ve öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeyleri hakkında herhangi bir derecelendirme yapılmadığı için ilgili ölçeğin boyutlarına ait betimsel istatistikler görülmektedir. Fakat ölçeği oluşturan

boyutlardan alınan puanların yüksek olması öğretmenlerin o faktöre yönelik güç mesafesi algılarının yükseldiğine işaret etmektedir (Yorulmaz ve diğerleri, 2018). Bu doğrultuda, bulgulara bakıldığında öğretmenlerin sahip olduğu güç mesafesi algılarının en çok “*Gücü Kabullenme*” ($\bar{X}$ =2.60, SS=0.751) faktörüyle özdeşleştiği veya açıklanabildiği görülmektedir. “*Gücü Kabullenme*” boyutunu sırasıyla; “*Güce Razi Olma*” ($\bar{X}$ =2.45, SS=0.719), “*Gücü Araçsal Kullanma*” ($\bar{X}$ =2.06, SS=0.763)” ve son olarak “*Gücü Meşrulaştırma*” ($\bar{X}$ =1.62, SS=0.669) boyutları takip etmektedir.

Tablo 4.2’de öğretmenlerin gücü kabullenme boyutunda yer alan davranış ve eğilimleri sergileme düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2
Öğretmenlerin Gücü Kabullenme Düzeyleri

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Yönetici konumundaki insanlara daha fazla saygı gösteririm.	2.89	1.23
2. Yöneticilerin aldıkları kararları sorgularım.	2.17	0.886
3. Yöneticilerin, benim hakkımda ne düşündüklerini önemserim.	3.45	1.10
4. Yöneticilerin aldığı kararlara gerektiğinde karşı çıkarım.	2.08	0.989
5. Yöneticilerin bazı imtiyazlara sahip olmasını normal karşılarım.	2.90	1.21
6. Bir kişi yönetici pozisyonuna gelirse, o kişiye gösterdiğim saygı artar.	2.09	1.13
<i>Genel Ortalama</i>	2.60	1.09

Öğretmenlerin yöneticilerine karşı tutumlarını inceleyen bu bulgular, gücü kabullenme eğilimlerini farklı boyutlarıyla ortaya koymaktadır. En yüksek ortalama değere sahip madde olan “*Madde 3: Yöneticilerin, benim hakkımda ne düşündüklerini önemserim.*” ($\bar{X}$ = 3.45, SS = 1.10) ifadesi, öğretmenlerin yöneticilerinin görüşlerine önem verdiklerini göstermektedir. Buna karşın, “*Madde 2: Yöneticilerin aldıkları kararları sorgularım.*” ($\bar{X}$ = 2.17, SS = 0.88) maddesi en düşük ortalamaya sahip olup, öğretmenlerin yöneticilerin kararlarını doğrudan sorgulama eğilimlerinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “*Madde 4: Yöneticilerin aldığı kararlara gerektiğinde karşı çıkarım.*” ($\bar{X}$ = 2.08, SS = 0.98) maddesinin düşük ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin yöneticilere doğrudan itiraz etme konusunda çekimser davrandığını göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenler yöneticilerine belirli bir saygı gösterme eğiliminde olup, onların düşüncelerini önemsemektedir. Ancak yöneticilerin

kararlarını doğrudan sorgulama veya itiraz etme konularında daha temkinli ve çekimser davrandıkları ileri sürülebilmektedir.

Tablo 4.3'te öğretmenlerin "*Gücü Araçsal Kullanma*" boyutunda yer alan davranış ve eğilimleri sergileme düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.3
Öğretmenlerin Gücü Araçsal Kullanma Düzeyleri

Maddeler	$\bar{X}$	SS
7. İşlerimi kolaylaştırmak için yöneticilerle yakın olmaya çalışırım.	1.71	0.998
8. Karşımdaki kişinin statüsü, benim ona karşı davranışlarımı etkiler.	1.93	1.00
9. Çatışma yaşamamak için, yöneticilerin bekledikleri davranışları sergilemeye çalışırım.	2.15	1.02
10. Eğer yönetimle ters düşersem (dünya görüşü vb.) işlerimin yürümeyeceğini düşünürüm.	2.28	1.18
11. Kariyerim açısından sorun yaşamamak için yöneticilerle çatışmamaya çalışırım.	2.21	1.07
<i>Genel Ortalama</i>	2.056	1.0536

Öğretmenlerin yöneticileriyle olan ilişkilerini pragmatik bir yaklaşımla ele alıp almadıklarını ölçen bu bulgular, gücü araçsal kullanma eğilimlerini farklı yönleriyle ortaya koymaktadır. En düşük ortalama değere sahip madde "*Madde 7: İşlerimi kolaylaştırmak için yöneticilerle yakın olmaya çalışırım.*" ($\bar{X} = 1.71$, $SS = 0.99$) ifadesi, öğretmenlerin yöneticileriyle yakın ilişki kurarak işleri kolaylaştırma eğilimlerinin düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, "*Madde 8: Karşımdaki kişinin statüsü, benim ona karşı davranışlarımı etkiler.*" ($\bar{X} = 1.93$, $SS = 1.00$) maddesi de öğretmenlerin statüye bağlı davranış farklılığı sergileme eğilimlerinin görece düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, "*Madde 9: Çatışma yaşamamak için, yöneticilerin bekledikleri davranışları sergilemeye çalışırım.*" ($\bar{X} = 2.15$, $SS = 1.02$) ve "*Madde 11: Kariyerim açısından sorun yaşamamak için yöneticilerle çatışmamaya çalışırım.*" ($\bar{X} = 2.21$, $SS = 1.07$) maddelerinin nispeten daha yüksek ortalamalara sahip olması, öğretmenlerin yöneticileriyle doğrudan çatışmaktan kaçınma eğiliminde olabileceklerini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yöneticileriyle yakın ilişkiler kurarak işleri kolaylaştırma veya yöneticilerin statüsüne göre farklı davranma eğilimlerinin düşük olduğu, fakat yöneticilerle doğrudan çatışmaktan kaçınma noktasında daha ihtiyatlı davrandıkları ileri sürülebilir.

Tablo 4.4’te öğretmenlerin “Gücü Meşrulaştırma” boyutunda yer alan davranış ve eğilimleri sergileme düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğretmenlerin Gücü Meşrulaştırma Düzeyleri

Maddeler	$\bar{X}$	SS
12. Yöneticilerin aynı dünya görüşündeki çalışanlara bazı imtiyazlar tanımamasını normal karşılarım.	1.52	0.823
13. Yöneticinin sert (buyurgan, otoriter) davranışlarına karşı tepki gösteririm. *	1.83	0.724
14. Yöneticilere yakın kişilerin, bazı imtiyazlara sahip olmasını normal karşılarım.	1.51	0.835
<i>Genel Ortalama</i>	1.62	0.794

Tabloda yer alan maddeler incelendiğinde, “*Madde 12: Yöneticilerin aynı dünya görüşündeki çalışanlara bazı imtiyazlar tanımamasını normal karşılarım.*” ($\bar{X} = 1.52$, $SS = 0.823$) ve “*Madde 14: Yöneticilere yakın kişilerin, bazı imtiyazlara sahip olmasını normal karşılarım.*” ($\bar{X} = 1.51$, $SS = 0.835$) maddelerinin düşük düzeyde kabul edildiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yöneticilerin taraflı tutumlarına karşı duyarlı olduklarını ve bunu olağan bir durum olarak görmediklerine işaret edebilmektedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu madde ise “*Madde 13: Yöneticinin sert (buyurgan, otoriter) davranışlarına karşı tepki gösteririm.*” ($\bar{X} = 1.83$, $SS = 0.724$) ifadesidir. Bu durum, öğretmenlerin otoriter yöneticilere karşı daha duyarlı olabileceklerini, ancak tepki verme konusunda genel olarak düşük bir eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenler yöneticilerin ayrımcı veya otoriter yaklaşımlarını olağan karşılamamakta, ancak bu tür durumlara karşı güçlü tepkiler verme eğilimleri de oldukça sınırlı kalmaktadır.

Tablo 4.5’te öğretmenlerin “Güce Razi Olma” boyutunda yer alan davranış ve eğilimleri sergileme düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.5’te öğretmenlerin “Güce Razi Olma” boyutunda yer alan davranış ve eğilimleri sergileme düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin yöneticilerinin kararlarını sorgulamadan kabul etme, üst makamların talimatlarını eleştirmeden uygulama ve hiyerarşik ilişkilere itaat etme gibi tutum ve davranışlarındaki eğilim düzeyleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin önemli bir kısmının bu tür davranışları orta ve yüksek düzeyde sergilediğini göstermektedir. Bu durum, okullardaki güç mesafesinin algılanma biçimini ve

öğretmenlerin otorite figürleri karşısındaki konumlanmalarını ortaya koyması açısından dikkate değerdir.

Tablo 4.5

Öğretmenlerin Güce Razi Olma Düzeyleri

Maddeler	$\bar{X}$	SS
15. Yönetimin kararını etkilemeyeceksem, alınan kararlara razı olurum.	2.73	1.02
16. Yöneticiler tarafından görüşlerim dikkate alınmaz ise, daha fazla itirazda bulunmam.	2.77	1.22
17. İşe ilişkin temel düşüncem, “her şey olacağına varır” şeklindedir.	2.26	1.12
18. Sonuç kaçınılmaz ise yöneticilere itiraz etmenin bir anlamı yoktur.	2.57	1.23
19. Yönetimin onaylamadığım uygulamalarını, genellikle eleştirmem.	2.04	0.945
20. Yöneticilerin doğru bulmadığım kararları konusunda yasal yollara başvurmaktan kaçınırım.	2.33	1.06
<i>Genel Ortalama</i>	2.45	1.099

Tablo 4.5’te öğretmenlerin yönetim kararlarına itiraz etme eğilimleri ve yönetimin otoritesini sorgulama düzeyleri değerlendirilmiştir. En yüksek ortalama değere sahip madde “*Madde 16: Yöneticiler tarafından görüşlerim dikkate alınmaz ise, daha fazla itirazda bulunmam.*” ($\bar{X} = 2.77$, $SS = 1.22$) ifadesi, öğretmenlerin karar süreçlerinde dikkate alınmadıklarını düşündüklerinde daha fazla sessiz kalabileceklerini göstermektedir. Benzer şekilde, “*Madde 15: Yönetimin kararını etkileyemeyeceksem, alınan kararlara razı olurum.*” ($\bar{X} = 2.73$, $SS = 1.02$) maddesi, öğretmenlerin yönetim kararlarını değiştirme imkânlarının olmadığı durumlarda itiraz etme motivasyonlarının düşük olabileceğine işaret etmektedir. Öte yandan, “*Madde 19: Yönetimin onaylamadığım uygulamalarını genellikle eleştirmem.*” ($\bar{X} = 2.04$, $SS = 0.95$) maddesinin en düşük ortalama sahip olması, öğretmenlerin bazı durumlarda eleştiri yöneltme eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir. Kısacası, öğretmenlerin yönetim tarafından dikkate alınmadıkları durumlarda itiraz etmeme eğilimlerinin daha yüksek olduğu, ancak yönetimin onaylamadıkları uygulamalarına yönelik eleştiriler yöneltme noktasında daha farklı tutumlar sergileyebildikleri görülmektedir.

4.1.1.1. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde belirlenmiş olan birinci alt amaç, öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen betimsel istatistiklere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeyleri ve Cinsiyet Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ortanca	SS	SE	Basıklık	Çarpıklık
Gücü Kabullenme	Erkek	144	2.63	2.67	0.752	0.387	-0.334	-0.225
	Kadın	185	2.58	2.67	0.748	0.352	-0.0791	0.0164
Gücü Araçsal Kullanma	Erkek	144	2.11	2.00	0.772	0.331	-1.06	0.189
	Kadın	185	2.02	2.00	0.756	0.294	0.584	0.649
Gücü Meşrulaştırma	Erkek	144	1.65	1.33	0.707	0.182	0.742	1.18
	Kadın	185	1.59	1.33	0.638	0.150	4.61	1.72
Güce Razi Olma	Erkek	144	2.47	2.50	0.696	0.358	-0.338	0.304
	Kadın	185	2.43	2.50	0.739	0.349	-0.0942	-0.0019

Tablo 4.6 öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel istatistiklerini göstermektedir. Güç mesafesiyle ilgili farklı boyutlarda erkek ve kadın öğretmenlerin ortalama ($\bar{X}$), medyan (Ortanca), standart sapma (SS), standart hata (SE), basıklık ve çarpıklık değerleri karşılaştırılmıştır. “*Gücü Kabullenme*” boyutunda, erkek öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{X} = 2.63$) kadın öğretmenlerin ortalama değerinden ($\bar{X} = 2.58$) biraz daha yüksek olmakla birlikte, bu fark oldukça düşüktür. “*Gücü Araçsal Kullanma*” boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2.11$) kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 2.02$) göre daha yüksek olmakla birlikte, yine belirgin bir fark bulunmamaktadır. “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 1.65$) kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 1.59$) daha yüksek görünse de en dikkat çekici nokta basıklık (4.61) ve çarpıklık (1.72) değerleridir. Bu yüksek basıklık değeri, dağılımın belirli bir puanda yoğunlaştığını göstermektedir. Son olarak, “*Güce Razi Olma*” boyutunda erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2.47$) kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 2.43$) biraz daha yüksek olmakla birlikte, dağılımlar genel olarak birbirine benzemektedir. Genel olarak, güç mesafesi algı düzeylerinin cinsiyet

değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğine dair belirgin bir eğilim gözlenmemektedir. Ancak, özellikle “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutunda erkek öğretmenler için basıklık ve çarpıklık değerlerinin yüksek olması, dağılımın bu boyut özelinde normalden saptığını ve bu grupta belirli eğilimlerin yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.6 incelendiğinde, ortalama ve ortanca değerlerin birbirine yakın olması, verinin cinsiyet değişkenine göre normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Ancak, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, özellikle “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutunda bu değerlerin ± 1.5 aralığında yer almadığı görülmektedir. Bu durum, normal dağılım varsayımının ihlal edildiğini göstermektedir. Bu nedenle, verilerin cinsiyet değişkenine göre normal ve homojen dağılıp dağılmadığını kesin olarak belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi ve Levene homojenlik testi uygulanmıştır.

Tablo 4.7

Cinsiyet Değişkenine Ait Shapiro-Wilk Normallik Testi ve Levene Homojenlik Testi

Boyutlar	W	p	F	df	df2	p
Gücü Kabullenme	0.989	0.021	0.0687	1	302	0.793
Gücü Araşsal Kullanma	0.961	<.001	1.3229	1	302	0.251
Gücü Meşrulaştırma	0.840	<.001	3.6242	1	304	0.058
Güce Razi Olma	0.990	0.030	0.6040	1	301	0.438

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere tüm boyutların normallik değerleri (W) 1’e yakın olmasına rağmen p değerleri ($p < 0.05$) gerekli koşulu sağlamaması sebebiyle verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Buna ek olarak Levene homojenlik testi istatistiklerine göre tüm p değerleri ($p > 0.05$) gerekli koşulu sağlamaması sebebiyle verilerin homojen dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle, normallik ve varyans homojenliği varsayımının aynı anda sağlandığı durumlarda kullanılan bağımsız örneklem t-testi yerine, Mann-Whitney U ve Welch testlerinin uygulanması daha uygun görülmüştür.

Bu iki durum birlikte değerlendirildiğinde, veri seti varyans homojenliği açısından uygun olsa da normal dağılım varsayımı sağlanmadığından, parametrik test olan bağımsız örneklem t-testinden vazgeçilmiş; onun yerine parametrik olmayan test teknikleri tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, iki grup arasındaki farkların analizinde Mann-Whitney U testi, gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında ise Welch t-testi kullanılarak daha

güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu yöntem seçimi, istatistiksel analiz sürecinin sağlamlığı ve veri setine uygunluğu açısından önem arz etmektedir.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Test	İstatistikler	df	p
Gücü Kabullenme	Student's t	0.518	302	0.605
	Welch's t	0.518	289	0.605
	Mann-Whitney U	10937	-	0.522
Gücü Araşsal Kullanma	Student's t	1.034	302	0.302
	Welch's t	1.032	288	0.303
	Mann-Whitney U	10612	-	0.276
Gücü Meşrulaştırma	Student's t	0.721	304	0.472
	Welch's t	0.713	277	0.476
	Mann-Whitney U	11414	-	0.828
Güce Razı Olma	Student's t	0.439	301	0.661
	Welch's t	0.442	295	0.659
	Mann-Whitney U	11290	-	0.931

Tablo 4.8'e göre öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeyleri uygulanan tüm testlerde 0.05'ten büyük bir "p" değerine sahip olması sebebiyle, kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu doğrultuda, cinsiyet değişkeninin bu örnekleme oluşturan öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeyleri üzerinde herhangi bir farklılık ve etki yaratmadığı çıkarımına varmak mümkündür.

4.1.1.2. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde belirlenmiş olan ikinci alt amacı, öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen betimsel istatistiklere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.9

Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeyleri ve Eğitim Durumu Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ortanca	SS	SE	Çarpıklık	Basıklık
Gücü Kabullenme	Lisans	215	2.52	2.50	0.741	0.0529	-0.0780	-0.434
	Lisansüstü	114	2.75	2.75	0.743	0.0715	-0.132	0.223
Gücü Araçsal Kullanma	Lisans	215	2.04	2.00	0.743	0.0529	0.337	-0.637
	Lisansüstü	114	2.09	2.00	0.802	0.0775	0.565	0.228
Gücü Meşrulaştırma	Lisans	215	1.54	1.33	0.610	0.0434	1.27	0.777
	Lisansüstü	114	1.76	1.50	0.748	0.0720	1.51	3.18
Güce Razı Olma	Lisans	215	2.39	2.33	0.673	0.0480	-0.0207	-0.432
	Lisansüstü	114	2.54	2.67	0.791	0.0765	0.172	-0.151

Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla “*Örgütsel Güç Mesafesi*” ölçeğine ait alt boyutlarla “*Eğitim Durumu*” değişkeni ayrı ayrı incelenmiştir. Betimsel istatistiklerin incelenmesi sonucunda, ölçeğe ait alt boyutların üçünde (*Gücü Kabullenme*, *Gücü Araçsal Kullanma* ve *Güce Razı Olma*) her iki grubun (lisans-lisansüstü) basıklık-çarpıklık değerleri ± 1.5 aralığında olduğu ve buna dayanarak elde edilen verinin normal dağılımı sağladığı görülmüştür. Buna ek olarak, her iki grubun da standart sapmaları arasında büyük bir fark olmaması sebebiyle verilerin homojen dağıldığı öne sürülebilmektedir. Fakat “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutunda basıklık-çarpıklık değerleri arasındaki farkın ± 1.5 aralığında olmaması ve standart sapmaları arasında %30’dan büyük bir fark olması sebebiyle bu boyutun normal ve homojen dağılmadığı ileri sürülebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin güç mesafesi algılarının “*Eğitim Durumu*” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve Welch’in t-testi yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan testlerin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, klasik t-testi sonuçları varyans homojenliğini varsaysa da, Welch t-testi daha sağlam bir yöntem olarak değerlendirilmiş ve nihai yorum bu testin sonuçlarına dayandırılmıştır. Analiz sonucunda eğer p değeri anlamlılık sınırı olan 0.05’in altında ise, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının eğitim düzeyine göre farklılaştığı söylenebilir. Aksi durumda, eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir. Test sonuçlarının detayları ise tablo halinde ilgili bölümde sunulmuştur.

Tablo 4.10’da öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeylerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılmasına ait istatistikler yer almaktadır.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Test	İstatistikler	df	p
Gücü Kabullenme	Student's t	-2.665	302	0.008
	Welch's t	-2.664	220	0.008
Gücü Araçsal Kullanma	Student's t	-0.620	302	0.536
	Welch's t	-0.606	204	0.545
Gücü Meşrulaştırma	Student's t	-2.724	304	0.007
	Welch's t	-2.567	185	0.011
Güce Razi Olma	Student's t	-1.732	301	0.084
	Welch's t	-1.652	190	0.100

Tablo, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bağımsız örneklem t-testi (Student’s t) ve Welch’s t-test sonuçlarını göstermektedir. Bu bulgulara göre “*Gücü Kabullenme*” ve “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutlarında “*Eğitim Durumu*” değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. “*Gücü Kabullenme*” boyutunda, bağımsız örneklem t-testi sonucu $t(302) = -2.665$, $p = 0.008$ ve Welch’in t-testi sonucu $t(220) = -2.664$, $p = 0.008$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak yöneticilerin otoritesini kabul etme eğilimlerinin anlamlı biçimde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(304) = -2.724$, $p = 0.007$ ve $t(185) = -2.567$, $p = 0.011$). Bu bulguya göre, yöneticilerin sahip olabileceği birtakım ayrıcalıklar ve otoriter tutumların meşru görülme eğiliminin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Buna karşın, “*Gücü Araçsal Kullanma*” ($t(302) = -0.620$, $p = 0.536$) ve “*Güce Razi Olma*” ($t(301) = -1.732$, $p = 0.084$) boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Welch’in t-test sonuçları da benzer şekilde “*Gücü Araçsal Kullanma*” ($t(204) = -0.606$, $p = 0.545$) ve “*Güce Razi Olma*” ($t(190) = -1.652$, $p = 0.100$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu

bulgular, öğretmenlerin yöneticilerle olan ilişkilerinde pragmatik bir tutum benimsemelerinin veya yönetsel kararlara karşı eleştirel bir tavır sergileyip sergilememelerinin eğitim durumlarına bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin yöneticilerin otoritesini ve bazı ayrıcalıklarını kabul etme eğilimlerinde azalma olduğu ileri sürülebilir. Ancak, yöneticilerle ilişkileri pragmatik şekilde düzenleme veya yönetsel kararlara itiraz etme eğilimleri eğitim düzeyine göre değişmemektedir.

Tablo 4.11

Tukey Post-Hoc Test – Gücü Kabullenme

		Lisans	Lisansüstü
Lisans	Mean difference	—	-0.237
	p-value	—	0.008
Lisansüstü	Mean difference		—
	p-value		—

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine (lisans- lisansüstü) göre “*Gücü Kabullenme*” boyutunda farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tukey Post-Hoc testi uygulanmıştır. Post-Hoc test sonuçlarına göre lisans ve lisansüstü mezunları arasında “*Gücü Kabullenme*” boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0.008 < 0.05$). Negatif fark değeri (-0.237), lisansüstü mezunlarının ortalama değerlerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin yalnızca lisans düzeyinde mezuniyete sahip olan gruba göre gücü kabullenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.12

Tukey Post-Hoc Test- Gücü Meşrulaştırma

		Lisans	Lisansüstü
Lisans	Mean difference	—	-0.216
	p-value	—	0.007
Lisansüstü	Mean difference		—
	p-value		—

Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine (lisans- lisansüstü) göre “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutunda farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

testler sonrası Tukey Post-Hoc testi uygulanmıştır. Post-Hoc test sonuçlarına göre, lisans ve lisansüstü mezunları arasında “Gücü Meşrulaştırma” boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($p = 0.007 < 0.05$). Negatif fark değeri (-0.216), lisansüstü mezunlarının ortalama değerlerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, lisans mezunu öğretmenlerin, yönetimdeki güç ilişkilerini ve yöneticilere tanınan ayrıcalıkları daha fazla meşru görme eğiliminde olduklarını, buna karşın lisansüstü mezunların bu konuda daha eleştirel bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Buna ek olarak, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, yöneticilerin güç kullanımını ve örgüt içindeki otorite ilişkilerini daha sorgulayıcı bir perspektifle ele aldıkları söylenebilir. Bu durum, eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin yöneticilere atfedilen gücü olduğu gibi kabul etmek yerine daha analitik ve eleştirel bir bakış açısı geliştirdiklerine işaret etmektedir.

4.1.1.3. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Sendika Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde belirlenmiş olan üçüncü alt amacı, öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeylerinin sendika değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen betimsel istatistiklere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.13

Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeyleri ve Sendika Değişkenine Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Sendika	N	$\bar{X}$	Ortanca	SS	SE	Basıklık	Çarpıklık
Gücü Kabullenme	Var	251	2.61	2.67	0.734	0.0482	-0.0779	-0.134
	Yok	78	2.55	2.50	0.801	0.0944	-0.536	0.0435
Gücü Araçsal Kullanma	Var	251	2.07	2.00	0.784	0.0514	-0.269	0.415
	Yok	78	2.01	2.00	0.694	0.0824	-0.316	0.478
Gücü Meşrulaştırma	Var	251	1.63	1.33	0.669	0.0438	3.00	1.48
	Yok	78	1.59	1.33	0.672	0.0793	0.916	1.35
Güce Razi Olma	Var	251	2.44	2.50	0.747	0.0490	-0.144	0.169
	Yok	78	2.47	2.50	0.625	0.0742	-0.725	-0.127

Tablo 4.13’te öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeylerinin sendika değişkenine göre karşılaştırılmasına ait betimsel istatistikler yer almaktadır. Betimsel istatistikler incelendiğinde, sendika üyesi öğretmenlerin gücü kabullenme ($\bar{X} = 2.61$), gücü araçsal

kullanma ($\bar{X} = 2.07$), gücü meşrulaştırma ($\bar{X} = 1.63$) ve güce rıza olma ($\bar{X} = 2.44$) düzeylerinin, sendika üyesi olmayan öğretmenlere (sırasıyla $\bar{X} = 2.55$, $\bar{X} = 2.01$, $\bar{X} = 1.59$, $\bar{X} = 2.47$) kıyasla küçük farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Öte yandan betimsel istatistiklerin incelenmesi sonucunda, Örgütsel Güç Mesafesi ölçeğine ait alt boyutların üçünde (*Gücü Kabullenme*, *Gücü Araçsal Kullanma* ve *Güce Rıza Olma*) her iki grubun basıklık-çarpıklık değerleri ± 1.5 aralığında olması sebebiyle normal dağılımı sağladığı görülmüştür. Buna ek olarak, her iki grubun da standart sapmaları arasında büyük bir fark olmaması sebebiyle verilerin homojen dağıldığı sonucuna erişilmiştir. Fakat “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutunda basıklık-çarpıklık değerleri arasındaki farkın ± 1.5 aralığında olmaması ve standart sapmaları arasında %30’dan büyük bir fark (%36,82) olması sebebiyle bu boyuttaki verilerin normal ve homojen dağılmadığı sonucuna erişilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin güç mesafesi algılarının “sendika” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla normal ve homojen dağılan boyutlara bağımsız örneklem t-testi, normallik ve homojenliğin sağlanmadığı “*Gücü Meşrulaştırma*” boyutuna ise Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan testlerin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Sendika Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Test	İstatistikler	df	p
Gücü Kabullenme	Student's t	0.610	302	0.542
Gücü Araçsal Kullanma	Student's t	0.535	302	0.593
Güce Rıza Olma	Student's t	-0.352	301	0.725

Araştırmada öğretmenlerin güç mesafesi algı düzeylerinin sendika üyeliğine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, “*Gücü Kabullenme*, *Gücü Araçsal Kullanma* ve *Güce Rıza Olma*” boyutlarında sendika üyeleri ile sendika üyesi olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, “*Gücü Kabullenme*” boyutunda ($t(302) = 0.610$, $p = 0.542$), “*Gücü Araçsal Kullanma*” boyutunda ($t(302) = 0.535$, $p = 0.593$) ve “*Güce Rıza Olma*” boyutunda ($t(301) = -0.352$, $p = 0.725$) elde edilen p değerleri 0.05 eşik değerinin üzerinde olup, sendika üyeliğinin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının sendika üyeliğinden bağımsız olarak şekillendiği, dolayısıyla

sendika üyeliğinin bu bağlamda belirleyici bir faktör olmadığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının daha çok bireysel deneyimlerden, okul ortamından veya yöneticilerle kurdukları ilişkilerden etkilenebileceğini düşündürmektedir.

Tablo 4.15

Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Sendika Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Test	İstatistikler	p
Gücü Meşrulaştırma	Mann-Whitney U	8071	0.580

“Gücü Meşrulaştırma” boyutuna yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, öğretmenlerin bu boyuttaki algılarının sendika üyeliği değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($U = 8071$, $p = 0.580$). Elde edilen p değeri 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olup, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin gücü meşrulaştırma eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

4.1.1.4. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algı düzeylerinin kıdem süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. İlgili kıdem süreleri kategorize edilirken kariyer evrelerine göre sınıflandırma yapılmıştır. Kariyer evreleri, kariyere giriş evresi (1-5 yıl), durulma evresi (6-10 yıl), deneycilik evresi (11-15 yıl), uzmanlık evresi (16-20 yıl) ve sakinlik evresi (21 ve üzeri yıl) olmak üzere toplamda 5 evreye ayrılabilir. (Bakioğlu, 1996). Bu kapsamda öğretmenlerin kariyer evresi değişkenine göre görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kariyer evresi değişkenine göre algıladıkları örgütsel güç mesafesi algı düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.16’da yer almaktadır.

Tablo 4.16

Öğretmenlerin Kariyer Evrelerine Göre Algılanan Örgütsel Güç Mesafesi Algı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kıdem Aralığı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	df1	df2	p
Gücü Kabullenme	1-5 yıl arası	18	2.07	0.731	0.1774	2.995	4	63.9	0.025
	6-10 yıl arası	25	2.78	0.528	0.1101				
	11-15 yıl arası	44	2.55	0.728	0.1198				
	16-20 yıl arası	54	2.67	0.702	0.0984				
	21 yıl ve üzeri	188	2.61	0.780	0.0595				
Gücü Araçsal Kullanma	1-5 yıl arası	18	1.85	0.650	0.1577	0.618	4	62.2	0.651
	6-10 yıl arası	25	1.97	0.712	0.1484				
	11-15 yıl arası	44	2.16	0.850	0.1397				
	16-20 yıl arası	54	2.02	0.771	0.1079				
	21 yıl ve üzeri	188	2.06	0.761	0.0580				
Gücü Meşrulaştırma	1-5 yıl arası	18	1.35	0.595	0.1443	0.906	4	64.6	0.466
	6-10 yıl arası	25	1.64	0.540	0.1127				
	11-15 yıl arası	44	1.64	0.546	0.0898				
	16-20 yıl arası	54	1.57	0.597	0.0836				
	21 yıl ve üzeri	188	1.63	0.735	0.0560				
Güce Razi Olma	1-5 yıl arası	18	2.28	0.707	0.1714	0.371	4	61.7	0.828
	6-10 yıl arası	25	2.43	0.726	0.1514				
	11-15 yıl arası	44	2.45	0.758	0.1247				
	16-20 yıl arası	54	2.52	0.641	0.0898				
	21 yıl ve üzeri	188	2.44	0.743	0.0567				

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin kariyer evrelerine göre örgütsel güç mesafesi algıları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde yalnızca “Gücü Kabullenme” boyutunda kariyer evreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(4, 63.9) = 2.995, p = 0.025$). Bu bulgu, öğretmenlerin kıdem süresi arttıkça güç kabullenme algılarında değişiklik olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, “Gücü Araçsal Kullanma” ($p = 0.651$), “Gücü Meşrulaştırma” ($p = 0.466$) ve “Güce Razi Olma” ($p = 0.828$) boyutlarında kariyer evrelerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Diğer yandan, “Gücü Araçsal Kullanma”, “Gücü Meşrulaştırma” ve “Güce Razi Olma” boyutlarında kariyer evreleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi, bu alanlardaki güç algılarının kıdem süresinden bağımsız olarak benzer düzeylerde kaldığını düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bu üç boyutta güç algılarını daha çok bireysel tutumlara, kişisel deneyimlere veya okul kültürüne bağlı olarak geliştirdiklerini ima edebilir. Elde edilen bu sonuçlar, kariyer evresinin güç algısı üzerindeki etkisini boyutlar bazında değerlendirme açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır. “Gücü Kabullenme”

boyutundaki farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için Tukey Post-Hoc testi uygulanmıştır.

Tablo 4.17

Tukey Post-Hoc Test – Gücü Kabullenme Boyutu

		1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	11-15 yıl arası	16-20 yıl arası	21 yıl ve üzeri
1-5 yıl arası	Mean difference	—	-0.714	-0.481	-0.598	- 0.5399
	p-value	—	0.024	0.178	0.035	0.036
6-10 yıl arası	Mean difference		—	0.233	0.116	0.1741
	p-value		—	0.761	0.972	0.829
11-15 yıl arası	Mean difference			—	- 0.117	- 0.0590
	p-value			—	0.949	0.992
16-20 yıl arası	Mean difference				—	0.0581
	p-value				—	0.988
21 yıl ve üzeri	Mean difference					—
	p-value					—

Post-hoc test sonuçları, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 6-10 yıl ($p = 0.024$), 16-20 yıl ($p = 0.035$) ve 21 yıl ve üzeri ($p = 0.036$) kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı olarak farklı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Bu bulgular, 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin Gücü Kabullenme algılarının, kıdemi daha yüksek olan öğretmenlere göre farklı olduğunu göstermektedir. Özellikle 1-5 yıl arasındaki öğretmenler, 6 yıl ve üzeri öğretmenlere göre bu boyutta daha düşük puan almış olabilir. Ancak, 6 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin Gücü Kabullenme algılarında anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir.

4.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel sessizlik algı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik belirlenen alt amaçlar ise; öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, sendika ve kıdem

değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Dolayısıyla bu başlık altında, araştırmanın ikinci amacı ve bu amaca yönelik alt amaçlara yönelik elde edilen betimsel istatistik ve bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, veri toplama aracına verilen yanıtlar analiz edilmiş ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Okul Ortamı	2.44	0.683
Duygu	3.34	0.853
Sessizliğin Kaynağı	2.89	0.720
Yönetici	3.66	0.852
İzolasyon	2.98	0.939

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları 5 farklı boyutta değerlendirilmiş ve betimsel istatistikleri incelenmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik boyutlarına en yüksek ortalama ($\bar{X}$ =3.66, SS=0.852) “*Yönetici*” boyutuna aittir. Bu bulgu, öğretmenlerin yöneticileriyle olan etkileşimlerinde sessizlik algısının diğer faktörlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. İkinci en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 3.34, SS = 0.853) “*Duygu*” boyutunda görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal durumlarının örgütsel sessizlik üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. “*Sessizliğin Kaynağı*” boyutu ($\bar{X}$ = 2.89, SS = 0.720) ve “*İzolasyon*” boyutu ($\bar{X}$ = 2.98, SS = 0.939) orta düzeyde örgütsel sessizlik algısına sahiptir. Ancak, “*İzolasyon*” boyutunun standart sapması en yüksek değere (SS=0.939) sahiptir, bu da öğretmenlerin bu konuda farklı algılara sahip olabileceğini göstermektedir. En düşük ortalama ($\bar{X}$ = 2.44, SS = 0.683) “*Okul Ortamı*” boyutunda gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının okul ortamında diğer boyutlara kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Kısaca, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları en fazla yöneticilerle olan ilişkilerde belirginleşirken, okul ortamı faktörü en düşük sessizlik algısına sahiptir. Ayrıca, izolasyon boyutunda gözlemlenen yüksek standart sapma değeri, öğretmenlerin bu konuda bireysel farklılıklar sergileyebileceğini düşündürmektedir.

Tablo 4.19’da öğretmenlerin “*Okul Ortamı*” boyutunda yer alan davranış ve eğilimleri sergileme düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.19

Öğretmenlerin Gücü Araçsal Kullanma Düzeyleri Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.	2.91	0.994
2. Öğretmenler görüşlerini ifade ettikleri için yöneticilerden ve meslektaşlarından olumsuz tepki alırlar.	2.72	0.998
3. Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.	2.09	0.914
4. Okulumuzda bulunan yöneticiler, öğretmenlerin yeni uygulamalar konusundaki görüşlerini almaya açık değildirler.	2.02	1.02
<i>Genel Ortalama</i>	2.435	0.9815

Tabloya göre, öğretmenlerin “Okul Ortamı” boyutuna ilişkin sessizlik algıları incelendiğinde, genel ortalamanın 2.435 olduğu görülmektedir. Bu değer, ölçek üzerinde orta düzeye yakın bir eğilimi işaret etmektedir. Madde bazında incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğretmenler yöneticilerinin eksikliklerini bilmelerine rağmen bu durumu dile getirmezler.” ifadesidir ($\bar{X}=2.91$, $SS=0.994$). Bu durum, öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili eksiklikleri fark etmelerine rağmen ifade etmekten kaçındıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, “Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri, örgütsel öğrenmeyi ve gelişmeyi destekler.” maddesi en düşük ortalamaya sahiptir ($\bar{X} = 2.09$, $SS = 0.914$). Bu bulgu, öğretmenlerin sessiz kalmalarının, örgütsel öğrenme ve gelişime katkı sağlamadığı düşüncesinin daha düşük düzeyde desteklendiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yanıtlarında göreceli bir homojenlik olduğunu, ancak bazı maddelerde görüş farklılıklarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Genel olarak, “Okul Ortamı” boyutunda öğretmenlerin sessizlik algıları orta düzeyde olmakla birlikte, yöneticilerle ilgili eksiklikleri dile getirme konusunda daha fazla sessizlik eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 4.20

Duygu Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	SS
5. Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.	2.87	1.17
6. Öğretmenler belirli konular hakkında konuşmaktan kaçınırlar.	3.06	1.16
7. Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.	4.08	0.980
<i>Genel Ortalama</i>	3.34	1.103

Tabloya göre, öğretmenlerin “*Duygu*” boyutuna ilişkin sessizlik algıları incelendiğinde, genel ortalamanın 3.34 olduğu görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin sessizlik eğilimlerinin orta ile yüksek düzey arasında olduğunu göstermektedir. Madde bazında incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip madde “*Öğretmenlerin içsel memnuniyetsizliği endişe ve stresi tetikler.*” ifadesidir ($\bar{X} = 4.08$, $SS = 0.980$). Bu durum, öğretmenlerin sessizlik algılarının psikolojik etkiler yarattığını ve içsel rahatsızlık oluşturduğunu göstermektedir. Buna karşılık, en düşük ortalamaya sahip madde “*Öğretmenler güç durumlarda konuşmaktan çok, susmayı tercih ederler.*” ifadesidir ($\bar{X} = 2.87$, $SS = 1.17$). Bu bulgu, öğretmenlerin zor durumlar karşısında sessiz kalma eğilimlerinin diğer duygusal faktörlere kıyasla daha düşük seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Bu boyuttaki standart sapma değerleri 0.980 ile 1.17 arasında değişmektedir. Standart sapmanın nispeten yüksek olması, öğretmenlerin bu boyuttaki görüşlerinde farklılıklar olduğunu ve katılımcılar arasında belirgin bireysel değişiklikler bulunduğunu göstermektedir. Genel olarak, öğretmenlerin duygusal durumlarının sessizlik algıları üzerinde etkili olduğu, özellikle içsel memnuniyetsizliğin endişe ve stresi tetiklediği sonucuna ulaşılabılır.

Tablo 4.21

Sessizliğin Kaynağı Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	SS
8. Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edememesi bütün olay ve durumlar hakkındadır.	2.79	1.06
9. Öğretmenlerin görüşlerini dile getirmemesi, yöneticilerin otoriter davranışlarından kaynaklanmaktadır.	2.88	1.09
10. Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.	2.49	0.993
11.Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.	3.21	1.18
12. Öğretmenlerin bilgisizlik ve deneyimsizlik korkusu, duygularını ifade etmesine engel olur.	3.09	1.10
<i>Genel Ortalama</i>	2.89	1.085

Tabloya göre, öğretmenlerin “*Sessizliğin Kaynağı*” boyutuna ilişkin sessizlik algıları incelendiğinde, genel ortalamanın 2.89 olduğu görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin sessizlik eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Madde

bazında incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip madde “Okul yöneticilerinin öğretmenlere adil davranmaması, öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına engel olmaktadır.” ifadesidir ($\bar{X} = 3.21$, $SS = 1.18$). Bu bulgu, yöneticilerin adalet algısının öğretmenlerin kendilerini ifade edebilme durumları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan, en düşük ortalamaya sahip madde “Okuldaki israf ve kayıplar öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini engeller.” ifadesidir ($\bar{X} = 2.49$, $SS = 0.993$). Bu sonuç, maddi kayıpların öğretmenlerin sessiz kalmaları üzerindeki etkisinin diğer faktörlere kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri 0.993 ile 1.18 arasında değişmektedir. Standart sapmanın nispeten yüksek olması, öğretmenlerin sessizlik algılarında bireysel farklılıkların bulunduğunu göstermektedir. Genel olarak, öğretmenlerin sessizlik algılarının büyük ölçüde yöneticilerin otoriter tutumları ve adalet anlayışından etkilendiği söylenebilir.

Tablo 4.22

Yönetici Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	SS
13. Okul yöneticilerinin “En iyi ben bilirim” tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.	4.00	1.03
14. Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.	3.35	1.11
15. Öğretmenlerin okul yöneticilerine güven duymamaları, duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine engel olur.	3.62	1.13
<i>Genel Ortalama</i>	3.66	1.09

Tabloya göre, öğretmenlerin “Yönetici” boyutuna ilişkin sessizlik algıları incelendiğinde, genel ortalamanın 3.66 olduğu görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin yöneticilere bağlı nedenlerle sessizlik eğilimlerinin orta ile yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Madde bazında değerlendirildiğinde, en yüksek ortalamaya sahip madde “Okul yöneticilerinin “‘En iyi ben bilirim’ tavrı, öğretmenlerin üzerinde olumsuz bir etki yaratır.” ifadesidir ($\bar{X} = 4.00$, $SS = 1.03$). Bu bulgu, yöneticilerin otoriter ve benmerkezci tutumlarının öğretmenler üzerinde en fazla sessizlik yaratan faktörlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, en düşük ortalamaya sahip madde “Okul yöneticilerinin performanslarının düşük olması, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmesini engeller.” ifadesidir ($\bar{X} = 3.35$, $SS = 1.11$). Bu sonuç, yöneticilerin düşük performanslarının öğretmenlerin sessizlik eğilimlerini artıran bir faktör olmakla birlikte, diğer maddelere kıyasla daha az etkili olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri 1.03 ile 1.13

arasında değişmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilere bağlı sessizlik algılarında bireysel farklılıkların bulunduğunu göstermektedir. Genel olarak, öğretmenlerin yöneticilere duydukları güvensizlik, yöneticilerin otoriter tavırları ve düşük performansları, öğretmenlerin sessizlik eğilimlerini etkileyen kritik faktörlerdir. Özellikle yöneticilerin benmerkezci tutumlarının, öğretmenlerin kendilerini ifade etme sürecinde en büyük engellerden biri olduğu söylenebilir.

Tablo 4.23

İzolasyon Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	SS
16. Öğretmenler dışlanacakları endişesiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmezler.	2.99	1.12
17. Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler.	2.84	1.10
18. Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler.	3.11	1.11
<i>Genel Ortalama</i>	2.98	1.11

Tablo 4.23'e göre, öğretmenlerin "İzolasyon" boyutuna ilişkin sessizlik algıları değerlendirildiğinde, genel ortalamanın 2.98 olduğu görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin izolasyon hissine bağlı sessizlik eğilimlerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Madde bazında incelendiğinde, en yüksek ortalama "Öğretmenler sorun çıkarıcı ve şikâyetçi görünmek istemediklerinden, olaylar ve durumlar karşısında sessiz kalmayı tercih ederler." maddesinde görülmektedir ($\bar{X} = 3.11$, $SS = 1.11$). Bu bulgu, öğretmenlerin sessizlik nedenlerinden birinin, çevreleri tarafından olumsuz algılanma kaygısı olduğunu göstermektedir. Öte yandan, en düşük ortalamaya sahip madde "Öğretmenler duygu ve düşüncelerini açıkladıkları zaman güvende olmadıklarını hissederler." ifadesidir ($\bar{X} = 2.84$, $SS = 1.10$). Bu sonuç, öğretmenlerin güven eksikliğinden kaynaklanan sessizlik eğilimlerinin diğer nedenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerleri 1.10 ile 1.12 arasında değişmektedir. Bu durum, öğretmenlerin izolasyon hissine bağlı sessizlik algılarında bireysel farklılıkların sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin sessizlik eğilimleri, çevresel faktörlerden kaynaklanan izolasyon hissi ile ilişkilidir. Özellikle şikâyetçi veya sorun çıkaran birey olarak algılanma kaygısı, öğretmenlerin sessizlik eğilimlerini en fazla artıran etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde belirlenmiş olan birinci alt amaç, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen betimsel istatistiklere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.24
Örgütsel Sessizlik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ortanca	SS	SE	Basıklık	Çarpıklık
Okul Ortamı	Erkek	144	2.38	2.25	0.748	0.0646	1.15	0.624
	Kadın	185	2.48	2.50	0.625	0.0484	0.242	0.0216
Duygu	Erkek	144	3.25	3.33	0.834	0.0723	-0.0268	-0.381
	Kadın	185	3.41	3.33	0.864	0.0673	-0.158	-0.213
Sessizliğin Kaynağı	Erkek	144	2.88	3.00	0.732	0.0635	0.0144	-0.550
	Kadın	185	2.90	3.00	0.712	0.0553	0.159	-0.0156
Yönetici	Erkek	144	3.67	3.67	0.900	0.0778	0.401	-0.581
	Kadın	185	3.65	3.67	0.813	0.0631	-0.0378	-0.350
İzolasyon	Erkek	144	3.02	3.00	0.902	0.0779	-0.248	-0.339
	Kadın	185	2.94	3.00	0.969	0.0750	-0.298	0.189

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarına ait betimsel istatistikler incelenerek, erkek ve kadın katılımcıların her bir boyutta gösterdiği ortalamalar ve standart sapmalar değerlendirilmiştir. “Okul Ortamı” boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{X}$ =2.38, SS = 0.748) kadın öğretmenlerden ($\bar{X}$ =2.48, SS = 0.625) daha düşük çıkmıştır. Kadınların bu boyutta daha yüksek bir algıya sahip olduğu görülmektedir. “Duygu” boyutundaysa kadın öğretmenlerin sessizlik algısı ($\bar{X}$ =3.41, SS = 0.864), erkek öğretmenlerden ($\bar{X}$ =3.25, SS = 0.834) daha yüksektir. Bu durum, kadın öğretmenlerin içsel kaygılar ve duygusal baskılar nedeniyle daha fazla sessiz kaldığını düşündürmektedir. “Sessizliğin Kaynağı” boyutuna gelindiğindeyse erkek öğretmenler ($\bar{X}$ =2.88, SS = 0.732) ve kadın öğretmenler ($\bar{X}$ =2.90, SS = 0.712) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bunlara ek olarak, standart sapma değerlerinin oldukça benzer olması, her iki grubun da sessizlik kaynağı algısında benzer bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. “Yönetici” boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{X}$ =3.67, SS = 0.900) ve kadın öğretmenler ($\bar{X}$ =3.65, SS = 0.813) arasında küçük bir fark olduğu görülmektedir. Erkek

öğretmenlerin yöneticilere yönelik sessizlik algılarının biraz daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. “İzolasyon” boyutunda ise kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2.94$, $SS=0.969$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.02$, $SS=0.902$) kıyasla biraz daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu, kadın öğretmenlerin izolasyon algısının daha düşük olduğunu gösterebilir.

Tablo 4.25

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Test	İstatistikler	df	p
Okul Ortamı	Student's t	-1.286	299	0.199
Duygu	Student's t	-1.629	296	0.104
Sessizliğin Kaynağı	Student's t	-0.163	297	0.871
Yönetici	Student's t	0.253	298	0.800
İzolasyon	Student's t	0.796	299	0.427

Tablodan görülebileceği üzere, “Okul Ortamı” boyutunda erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(299) = -1.286$, $p = 0.199$). Bu, okul ortamına yönelik sessizlik algılarının cinsiyetler arasında büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir. “Duygu” boyutunda da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($t(296) = -1.629$, $p = 0.104$). Kadın öğretmenlerin bu boyutta daha yüksek puanlara sahip olduğu gözlemlense de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. “Sessizliğin Kaynağı” boyutu için cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(297) = -0.163$, $p = 0.871$), bu da sessizlik nedenlerinin kadın ve erkek öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir. “Yönetici” boyutu açısından da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t(298) = 0.253$, $p = 0.800$). Kadın ve erkek öğretmenlerin yönetici kaynaklı sessizlik algıları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. “İzolasyon” boyutunda da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(299) = 0.796$, $p = 0.427$), bu da her iki cinsiyetin de benzer izolasyon algısına sahip olduğunu göstermektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel sessizlik boyutlarını büyük ölçüde benzer şekilde deneyimlediğini ortaya koymaktadır.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde belirlenmiş olan ikinci alt amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen betimsel istatistiklere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.26

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ortanca	SS	SE	Basıklık	Çarpıklık
Okul Ortamı	Lisans	215	2.48	2.50	0.685	0.0490	0.534	0.294
	Lisansüstü	114	2.35	2.50	0.675	0.0658	1.42	0.402
Duygu	Lisans	215	3.35	3.33	0.833	0.0598	-0.425	-0.131
	Lisansüstü	114	3.32	3.33	0.893	0.0875	0.377	-0.473
Sessizliğin Kaynağı	Lisans	215	2.91	3.00	0.699	0.0502	-0.0936	-0.217
	Lisansüstü	114	2.86	3.00	0.760	0.0742	0.306	-0.314
Yönetici	Lisans	215	3.66	3.67	0.881	0.0629	-0.0489	-0.440
	Lisansüstü	114	3.66	3.67	0.798	0.0782	0.887	-0.531
İzolasyon	Lisans	215	2.99	3.00	0.932	0.0666	-0.336	0.0145
	Lisansüstü	114	2.94	3.00	0.956	0.0933	-0.287	-0.0964

Betimsel istatistiklere göre; “Okul Ortamı” boyutunda, lisans mezunlarının ortalaması ($\bar{X} = 2.48$), lisansüstü mezunlarına ($\bar{X} = 2.35$) kıyasla bir miktar daha yüksek olsa da bu fark oldukça sınırlıdır. Benzer şekilde, “Duygu” boyutunda da lisans mezunlarının ortalaması ($\bar{X} = 3.35$), lisansüstü grubuna ($\bar{X} = 3.32$) göre yalnızca küçük bir fark göstermektedir. “Sessizliğin Kaynağı” boyutuna bakıldığında, lisans mezunlarının ($\bar{X} = 2.91$) ortalaması, lisansüstü mezunlarına ($\bar{X} = 2.86$) göre biraz daha yüksek bir düzeydedir. Öte yandan, “Yönetici” boyutunda her iki grubun ortalamaları birbirine oldukça yakın olup, lisans mezunları için $\bar{X} = 3.66$, lisansüstü mezunları için ise $\bar{X} = 3.67$ olarak hesaplanmıştır; dolayısıyla bu boyutta anlamlı bir fark bulunmadığı öne sürülebilir. Son olarak, “İzolasyon” boyutunda lisans mezunlarının ortalaması ($\bar{X} = 2.99$), lisansüstü mezunlarına ($\bar{X} = 2.94$) kıyasla biraz daha yüksek olmakla birlikte, bu farkın da oldukça küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.27

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Test	İstatistikler	df	p
Okul Ortamı	Student's t	1.4987	299	0.135
Duygu	Student's t	0.3363	296	0.737
Sessizliğin Kaynağı	Student's t	0.5516	297	0.582
Yönetici	Student's t	-0.0367	298	0.971
İzolasyon	Student's t	0.4576	299	0.648

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, lisans ve lisansüstü mezunlarının örgütsel sessizlik boyutlarındaki algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Tüm boyutlarda elde edilen p değerleri 0.05 eşik değerinin üzerinde olduğu için, gruplar arasındaki farkların rastlantısal olduğu ve istatistiksel olarak anlam ifade etmediği görülmektedir. “Okul Ortamı” boyutunda lisans mezunlarının ortalaması bir miktar yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p = 0.135$). Benzer şekilde, “Duygu” ($p = 0.737$), “Sessizliğin Kaynağı” ($p = 0.582$), “Yönetici” ($p = 0.971$) ve “İzolasyon” ($p = 0.648$) boyutlarında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyleri örgütsel sessizlik algısını belirleyen kritik bir faktör olarak değerlendirilemediği ileri sürülebilir.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Sendika Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde belirlenmiş olan üçüncü alt amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin sendika değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen betimsel istatistiklere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.28

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Sendika Üyeliğine Göre Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Sendika	N	$\bar{X}$	Ortanca	SS	SE	Basıklık	Çarpıklık
Okul Ortamı	Var	251	2.42	2.50	0.679	0.0448	1.31	0.454
	Yok	78	2.50	2.50	0.697	0.0827	-0.599	-0.0570
Duygu	Var	251	3.36	3.33	0.866	0.0572	-0.0963	-0.331
	Yok	78	3.27	3.33	0.811	0.0976	0.0979	-0.0578

Tablo 4.28

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Sendika Üyeliğine Göre Betimsel İstatistikleri (Devam)

Sessizliğin Kaynağı	Var	251	2.89	3.00	0.709	0.0469	0.193	-0.266
	Yok	78	2.88	3.00	0.759	0.0908	-0.160	-0.254
Yönetici	Var	251	3.68	3.67	0.865	0.0571	0.118	-0.472
	Yok	78	3.60	3.67	0.812	0.0963	0.654	-0.484
İzolasyon	Var	251	2.99	3.00	0.960	0.0633	-0.335	-0.0179
	Yok	78	2.93	3.00	0.872	0.104	-0.333	-0.103

Tablo'ya göre, “Okul Ortamı” boyutunda, sendika üyesi öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.42$) ortalaması, sendika üyesi olmayanlara ($\bar{X} = 2.50$) kıyasla biraz daha düşük olmasına rağmen fark oldukça minimaldir. “Duygu” boyutunda ise sendika üyelerinin ($\bar{X} = 3.36$) ortalaması, sendika üyesi olmayanların ($\bar{X} = 3.27$) ortalamasından çok az miktarda yüksek olup aradaki farkın anlamlı olup olmadığı istatistiksel testlerle değerlendirilmelidir. “Sessizliğin Kaynağı” boyutunda, sendika üyeleri ($\bar{X} = 2.89$) ve sendika üyesi olmayanlar ($\bar{X} = 2.88$) arasında neredeyse hiç fark bulunmamakta, dolayısıyla bu boyut açısından sendika üyeliğinin belirgin bir etkisinin olmadığı görülmektedir. “Yönetici” boyutunda, sendika üyelerinin ($\bar{X} = 3.68$) ve sendika üyesi olmayanların ($\bar{X} = 3.60$) ortalamaları birbirine oldukça yakın olup anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesi için ileri analizlerin yapılması gerekmektedir. Son olarak, “İzolasyon” boyutunda, sendika üyesi öğretmenlerin ($\bar{X} = 2.99$) ortalaması, sendika üyesi olmayanlardan ($\bar{X} = 2.93$) biraz daha yüksek olsa da bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ek analizler gerekmektedir. Genel olarak, sendika üyeliği ile örgütsel sessizlik boyutları arasında belirgin ve anlamlı farklılıklar olduğu söylenemez; ancak detaylı istatistiksel analizler, bu küçük farkların anlamlı olup olmadığını ortaya koyacaktır.

Tablo 4.29

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Sendika Üyeliğine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Test	İstatistikler	df	p
Okul Ortamı	Student's t	-0.914	299	0.361
Duygu	Student's t	0.771	296	0.441
Sessizliğin Kaynağı	Student's t	0.174	297	0.862
Yönetici	Student's t	0.643	298	0.521

Tablo 4.29

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Boyutlarının Sendika Üyeliğine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları (Devam)

İzolasyon	Student's t	0.435	299	0.664
-----------	-------------	-------	-----	-------

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sendika üyeliği ile örgütsel sessizlik boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. “Okul Ortamı” boyutunda, $t(299) = -0.914$, $p = 0.361$ değerleri, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, “Duygu” boyutunda $t(296) = 0.771$, $p = 0.441$; “Sessizliğin Kaynağı” boyutunda $t(297) = 0.174$, $p = 0.862$; “Yönetici” boyutunda $t(298) = 0.643$, $p = 0.521$ ve “İzolasyon” boyutunda $t(299) = 0.435$, $p = 0.664$ değerleri elde edilmiş olup, tüm boyutlarda p değerleri 0.05’in üzerinde kalmaktadır. Bu sonuçlar, sendika üyeliğinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları benzer düzeydedir ve bu iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.1.2.4. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algı Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde belirlenmiş olan dördüncü alt amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen betimsel istatistiklere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.30

Öğretmenlerin Kariyer Evrelerine Göre Algılanan Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kıdem Aralığı	N	$\bar{X}$	SD	SE	F	df1	df2	p
Okul Ortamı	1-5 yıl arası	18	2.72	0.878	0.2070	1.231	4	62.1	0.307
	6-10 yıl arası	25	2.25	0.626	0.1306				
	11-15 yıl arası	44	2.33	0.608	0.0973				
	16-20 yıl arası	54	2.48	0.818	0.1157				
	21 yıl ve üzeri	188	2.44	0.635	0.0486				
Duygu	1-5 yıl arası	18	3.48	0.777	0.1832	1.071	4	64.2	0.378
	6-10 yıl arası	25	3.28	0.845	0.1761				
	11-15 yıl arası	44	3.12	0.751	0.1203				

Tablo 4.30

Öğretmenlerin Kariyer Evrelerine Göre Algılanan Örgütsel Sessizlik Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Devam)

	16-20 yıl arası	54	3.37	0.951	0.1358				
	21 yıl ve üzeri	188	3.38	0.855	0.0658				
Sessizliğin Kaynağı	1-5 yıl arası	18	2.94	0.719	0.1694	0.141	4	64.6	0.966
	6-10 yıl arası	25	2.91	0.638	0.1330				
	11-15 yıl arası	44	2.92	0.627	0.1004				
	16-20 yıl arası	54	2.93	0.808	0.1142				
	21 yıl ve üzeri	188	2.86	0.730	0.0562				
Yönetici	1-5 yıl arası	18	3.37	0.877	0.2068	0.977	4	62.5	0.426
	6-10 yıl arası	25	3.67	0.943	0.1966				
	11-15 yıl arası	44	3.50	0.868	0.1390				
	16-20 yıl arası	54	3.67	0.837	0.1196				
	21 yıl ve üzeri	188	3.72	0.836	0.0640				
İzolasyon	1-5 yıl arası	18	2.91	1.125	0.2651	0.970	4	62.8	0.431
	6-10 yıl arası	25	2.68	0.885	0.1845				
	11-15 yıl arası	44	2.86	0.969	0.1552				
	16-20 yıl arası	54	3.04	0.905	0.1280				
	21 yıl ve üzeri	188	3.03	0.929	0.0710				

Tablo 4.30’da görüldüğü üzere “Okul Ortamı” boyutunda, kıdem süresi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{X} = 2.72$) en yüksek iken, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2.25$) en düşük seviyededir. Ancak gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonucu ($F = 1.231$, $p = 0.307$) anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. “Duygu” boyutunda, en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.48$) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gözlenirken, en düşük ortalama ($\bar{X} = 3.12$) 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Ancak ANOVA testi sonucu ($F = 1.071$, $p = 0.378$), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. “Sessizliğin Kaynağı” boyutunda, kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ($\bar{X} = 2.94$) en yüksek ortalamaya sahipken, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 2.86$) ile oldukça benzerdir. ANOVA testi sonucu ($F = 0.141$, $p = 0.966$), gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak, “Yönetici” boyutunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama değeri ($\bar{X} = 3.37$) en düşük seviyedeysen, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3.72$) en yüksek değere sahiptir. Ancak ANOVA testi sonucu ($F = 0.977$, $p = 0.426$), kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Son olarak, “İzolasyon” boyutunda, en düşük ortalama ($\bar{X} = 2.86$) 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerde bulunurken, en yüksek ortalama ($\bar{X} = 3.04$) 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gözlenmiştir. Ancak ANOVA testi sonucu ($F =$

0.970, $p = 0.431$), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında kıdeme bağlı bazı küçük farklılıklar gözlemlense de yapılan istatistiksel analizler bu farklılıkların anlamlı düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kıdem süresi arttıkça örgütsel sessizlik algılarının değişmediğini ve kıdemin bu algıyı etkileyen belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

4.1.3. Orta Öğretim Örgütlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi

Araştırmanın üçüncü amacı öğretmenlerin güç mesafesi algılarıyla örgütsel sessizlikleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik ölçeklerinden elde edilen veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.31'de sunulmuştur.

Tablo 4.31
Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Boyutlar		GMB 1	GMB 2	GMB 3	GMB 4	ÖSB 1	ÖSB 2	ÖSB 3	ÖSB 4	ÖSB 5
GMB 1	Pearson' s r	—								
	df	—								
	p-value	—								
GMB 2	Pearson' s r	0.495	—							
	df	300	—							
	p-value	<.001	—							
GMB 3	Pearson' s r	0.454	0.485	—						
	df	302	302	—						
	p-value	<.001	<.001	—						
GMB 4	Pearson' s r	0.403	0.506	0.389	—					
	df	300	299	301	—					
	p-value	<.001	<.001	<.001	—					
ÖSB1	Pearson' s r	-0.074	-0.053	-0.073	0.009	—				
	df	297	298	299	296	—				
	p-value	0.204	0.359	0.205	0.874	—				

Tablo 4.31

Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Sessizlik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları (Devam)

ÖSB2	Pearson's r	-0.009	-0.003	-0.038	-0.070	0.420	—	
	df	294	295	296	293	296	—	
	p-value	0.879	0.963	0.513	0.232	<.001	—	
ÖSB3	Pearson's r	0.006	-0.017	-0.031	-0.045	0.387	0.506	—
	df	295	296	297	294	297	295	—
	p-value	0.924	0.769	0.595	0.436	<.001	<.001	—
ÖSB4	Pearson's r	0.010	0.058	-0.010	0.020	0.158	0.351	0.439
	df	296	297	298	295	298	295	296
	p-value	0.859	0.314	0.868	0.728	0.006	<.001	<.001
ÖSB5	Pearson's r	0.068	0.025	0.019	0.031	0.461	0.528	0.565
	df	297	298	299	296	299	296	297
	p-value	0.241	0.669	0.737	0.598	<.001	<.001	<.001

Tablo 4.31’de Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ile Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin alt Boyutları arasında yapılan korelasyon analizi değerleri görülmektedir. Örgütsel Güç Mesafesi ölçeğine ait boyutlar kendi aralarında anlamlı ve pozitif korelasyon göstermektedir. Özellikle GMB1 ile GMB2 arasında güçlü bir ilişki bulunurken ($r = 0.495$, $p < 0.001$), GMB1 ile GMB3 ($r = 0.454$, $p < 0.001$) ve GMB1 ile GMB4 ($r = 0.403$, $p < 0.001$) arasında orta düzeyde pozitif korelasyon gözlemlenmiştir. Ayrıca, GMB2 ile GMB3 ve GMB4 arasında da benzer şekilde orta düzeyde pozitif ilişkiler tespit edilmiştir ($r = 0.389$ - 0.506 , $p < 0.001$). Bu durum, Örgütsel Güç Mesafesi ölçeğine ait boyutlarının birbirleriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Örgütsel Sessizlik ölçeğine ait boyutlar kendi içlerinde yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Özellikle ÖSB3 (*Sessizliğin Kaynağı*), ÖSB4 (*Yönetici*) ve ÖSB5 (*İzolasyon*) boyutları arasında güçlü korelasyonlar tespit edilmiştir. ÖSB3 ve ÖSB4 arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.506$, $p < 0.001$). Benzer şekilde, ÖSB4 ve ÖSB5 arasında yüksek düzeyde korelasyon tespit edilmiştir ($r = 0.565$, $p < 0.001$). Bu bulgular, örgütsel sessizliğin boyutlarının birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu ve bu boyutların bütüncül bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel güç mesafesi algısıyla örgütsel sessizlik arasında anlamlı veya güçlü bir korelasyon tespit edilmemekle birlikte adı geçen iki algı arasında arasındaki korelasyon değerleri genellikle düşük olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bu sonuç, örgütsel

sessizlik ile güç mesafesi algılarının doğrudan bağlantılı olmayabileceğini düşündürmektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sürecinde MAXQDA24 yazılımı kullanılarak veriler kodlanmış, bu kodlar önce alt temalar sonrasında ise ana temalar altında sınıflandırılmıştır. Bulgular, araştırmanın temel amacı olan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşleri ilk olarak “Örgütsel Güç Mesafesi” ve “Örgütsel Sessizlik/Seslilik Dinamikleri” adı altında iki temada toplanmıştır. Bu iki tema ise kendi içlerinde çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Örgütsel Güç Mesafesi teması sırası ile “örgüt yapısı ve iklimi” ve “demografik faktörler” kategorilerine ayrılmış olup, Örgütsel Sessizlik/Seslilik Dinamikleri teması ise sırasıyla “demografik faktörler”, “örgüt yapısının iklime yansımaları” ve son olarak “normatif kültürel etmenler” olarak kendi alt kategorilerine ayrılmıştır.

4.2.1. Örgütsel Güç Mesafesi

Bu tema, öğretmenlerin okul ortamında yöneticileriyle kurdukları ilişkilerde algıladıkları hiyerarşik farklılıkları ve bu farklılıkların iletişim biçimleri, karar alma süreçleri ve ifade davranışları arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Böylelikle güç mesafesi, yalnızca örgütsel pozisyonlardan kaynaklanan biçimsel bir ilişki olarak değil; aynı zamanda toplumun tarihsel-kültürel yapısından, yöneticilerin bireysel yaklaşımlarından ve öğretmenlerin demografik niteliklerinden etkilenen çok boyutlu bir olgu olarak ortaya çıktığını ileri sürmek mümkündür. Öte yandan, katılımcıların aktardığı deneyimlerde, yöneticilerle aralarındaki mesafenin yalnızca statü temelli değil, aynı zamanda kültürel değerlerle, toplumsal rollerle ve bireysel tutumlarla da şekillendiği görülmüştür. Bu bağlamda örgütsel güç mesafesi, okulun hiyerarşik yapısına duyulan saygının ötesinde; otoriteye yönelik toplumsal eğilimler, liderlik anlayışları, cinsiyet rolleri ve mesleki kıdem gibi faktörlerin iç içe geçtiği bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen nitel veriler, güç mesafesinin öğretmenlerin yönetime yaklaşım tarzlarını, yöneticilerle kurdukları iletişimin düzeyini ve karar süreçlerine katılım isteklerini önemli ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler yöneticileriyle açık ve destekleyici bir ilişki kurabildiklerini ileri sürmeyi mümkün kılarken; bazıları yöneticilere karşı mesafeli ve çekingen bir duruş sergilemekte, bu durum ise çoğu zaman örgütsel sessizliği beslemektedir.

4.2.1.1. Örgüt Yapısı ve İklimi

Örgütsel güç mesafesinin kurumsal yaşam içerisindeki görünüm biçimlerinden biri, örgütün yapısal özellikleri ve bu yapının çalışanlar üzerindeki psikolojik, sosyal ve davranışsal etkileridir. Bu bağlamda, örgüt yapısı ve iklimi; işleyişin hiyerarşik düzeyde nasıl organize edildiğini, bireylerin rolleri ile otorite arasındaki sınırların nasıl belirlendiğini ve yönetsel süreçlerde etkileşim tarzlarının nasıl biçimlendiğini açıklayan bir çerçeve sunar.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin aktardığı görüşler, okul örgütlerinde sadece biçimsel/formel kurallar ve görev tanımları ile belirlenen yapısal ilişkilerin değil; aynı zamanda yönetsel kültür, yönetici tutumları, yerleşik iletişim kalıpları ve kurumsal geleneklerin de güç mesafesinin algılanma biçimini şekillendirdiğini göstermektedir. Özellikle kamuya ait eğitim kurumlarında, merkezîyetçi yapıdan kaynaklanan yukarıdan-aşağıya işleyen karar alma sistem ve mekanizmaları, öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılımını sınırlamakta ve bu durum zamanla hiyerarşik mesafenin içselleştirilmesine neden olabilmektedir. Bu içselleştirme süreci, öğretmenlerin kendilerini yönetimden uzak, edilgen ve yalnızca uygulayıcı pozisyonda görmeleriyle sonuçlanabilmektedir. Bununla birlikte, bazı kurumlarda daha demokratik, kapsayıcı ve empatik bir yönetsel iklimin varlığı, öğretmenlerin yönetime dair algılarını pozitif yönde şekillendirmekte; iletişimi güçlendiren, paylaşımı destekleyen ve iş birliğini kolaylaştıran bir atmosferin oluşmasına katkı sunmaktadır. Bu tarz yapılarda öğretmenler, düşüncelerini ifade etme konusunda daha özgüvenli davranmakta, karar süreçlerinde fikir beyan edebilmekte ve örgüte ilişkin aidiyet hisleri daha kuvvetli hale gelmektedir.

Bu alt tema kapsamında elde edilen bulgular, örgütsel güç mesafesinin kurumsal düzeyde nasıl üretildiğini ve bireylerin davranışlarına nasıl yansıdığını anlamaya yönelik

dört boyutta incelenmiştir. Bunlar sırasıyla, “Dikey Hiyerarşi, Yönetim Anlayışı, Ulusal Kültürel Arka Plan, Kişisel Yakınlık ve İnfomal İletişim” kodlarıdır.

Örgüt Yapısı ve İklimi kategorisi altında toplamda dört temel kodun ilki olan “dikey hiyerarşi” olmakla beraber katılımcılar okul yöneticileriyle olan ilişkilerinde hissettikleri hiyerarşik mesafeyi ve bunun örgüt içi iletişim biçimlerini nasıl şekillendirdiğinden bahsetmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı, eğitim kurumlarında yönetici ile öğretmen arasındaki ilişkinin hâlâ “ast–üst ilişkisi” kalıbı içinde tanımlandığını ve bu yapının doğal kabul edildiğini belirtmiştir. Öte yandan, dikey hiyerarşi kavramı öğretmenler bağlamında yalnızca yönetsel konum farklılığıyla değil, aynı zamanda tarihsel, kültürel, otoriter ve geleneksel normlarla da beslenen bir yapı olarak görülmektedir.

Bazı öğretmenler, yöneticiyle iletişim kurarken kelimelerini dikkatle seçtiklerini, özellikle farklı düşüncelerini paylaşmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Katılımcı 18’in “*Aramızda sonuçta hiyerarşik bir şey var. Ast üst meselesi gibi amirim olduğu için en başta zaten öyle bir mesafe ister istemez girebiliyor. Öğretmen bir arkadaşım ile konuşurken, müdürüm ile konuşurken bambaşka şekilde konuşabiliyorum ve problemlerimi de o şekilde dile getiriyorum.*” ifadesi, öğretmenlerin yöneticileriyle kurduğu ilişkideki formallığa dikkat çekerken; Katılımcı 17’nin “*Yönetici ve mahiyetinde çalışan personel arasında bir yakınlık olması gerekiyor ama bu yakınlık çok da fazla olmaması gerekiyor. Bir mesafede olması gerekiyor ve ben bunu müdür ve müdür yardımcılarını okuldaki kendi idaremlerle tam olarak bu şekilde hissediyorum.*” sözleri, dikey hiyerarşiyi “profesyonel gereklilik” düzeyinde meşrulaştırmakta, yönetici–öğretmen ilişkisindeki mesafeyi kaçınılmaz ve kurumsal olarak doğru kabul edilen bir sınır olarak tanımlamaktadır.

Katılımcılar, yönetsel kararların çoğunlukla öğretmenlere danışılmadan alındığını ve bu kararların yukarıdan aşağıya bildirildiğini vurgulamışlardır. Katılımcı 7’nin “*Bir karar ile karşılaşılıyor, uygulanacak diyorlar. Süreçte ne düşünmüşüz, neden yapılmış, kimse sormuyor.*” ifadesi bu sürecin öğretmen üzerinde yarattığı dikey hiyerarşi hissiyatını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Katılımcı 16’nın “*İş hayatı ve arkadaşlık başka ve iş hayatı da bir anlamda hem yönetim hem de öğretmenler arasında belirli bir mesafenin olmasını gerektirir ve bu bizim okulumuzda da mevcut.*” ifadesiyle bu

yaklaşımın, güç mesafesinin yalnızca kurumsal bir zorunluluk değil, aynı zamanda bir mesleki norm ya da iş ahlakı kuralı olarak benimsendiğini gösterir.

Sonuç olarak, bulgular dikey hiyerarşinin okul örgütlerinde çift yönlü bir dinamik yarattığını göstermektedir. Bir yandan idari düzenin “doğal” uzantısı olarak görülen ast-üst mesafesi, öğretmenlerin yöneticilerle kurduğu iletişimi resmileştirip sınırlarken; öte yandan tarihsel-kültürel miras ve profesyonel normlar tarafından meşrulaştırılarak sorgulanmaz bir kurumsal kural hâline gelmektedir. Öğretmenler; karar süreçlerine katılımın sembolik kaldığını, itiraz ve önerilerin çoğu zaman dikkate alınmadığını ve bu nedenle farklı görüşlerini ifade etmekten kaçındıklarını belirtmişlerdir. Böylece dikey hiyerarşi, hem yönetim kaynaklı yapısal güç mesafesini hem de öğretmenlerin içselleştirdiği sessizlik pratiklerini besleyen temel bir zemin oluşturmaktadır. Bu zemin, izleyen alt temalarda ele alınacak yönetim anlayışı, ulusal kültürel arka plan ve informal iletişim boyutlarındaki bulgular için açıklayıcı bir arka plan sağlamaktadır.

Yönetim anlayışı hususuna gelindiğindeyse katılımcılar çalıştıkları müdürlerin yönetim anlayışlarını temel olarak sekiz unsur altında betimlemişlerdir. Bunlar sırasıyla; “liderlik stili, iletişim açıklığı, mesafe yönetimi, destekleyicilik ve empati, mesleki yetkinlik, öğretmen katılımı, kültürel-tarihsel etkiler, kişilik ve karizma” şeklinde gruplandırılabilir. Dolayısıyla, kodların dağılımı, algılanan yönetim biçiminin yalnızca yönetsel rollerle sınırlı kalmadığını; kişisel özellikler, örgüt kültürü ve toplumsal normlar tarafından birlikte şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Öncelikle liderlik stili, iletişim açıklığı, mesafe yönetimi, destekleyicilik ve empatiyle ilişkili veriler, demokratik ve paylaşımcı tutumun öğretmenlerin yönetime güven duymasında belirleyici olduğunu göstermektedir. Katılımcı 15: *“Birazcık sanırım idarecimin cana yakınlığı ya da samimiyeti, biraz da mesleki tecrübeden kaynaklı olarak böyle bir mesafe hissetmiyorum açıkçası. Sorun yaşadığımda hem kurumsal hem bireysel olarak sorun yaşadığımda idarecimle çok açık bir şekilde oturup konuşup paylaşabiliyorum bu sorunumu. Herhangi bir mesafe hissetmiyorum.”* diyen katılımcı, idarecinin samimi, empatik ve paylaşımcı liderlik anlayışının mesafeyi algısal olarak “görünmez” kıldığını ve öğretmen-yönetici ilişkisinde güven temelli bir iletişim ortamı yarattığını vurgulamaktadır. Böyle bir ortamda öğretmen, sorununu “kurumsal” ya da “kişisel” ayrımı yapmaksızın rahatça dile getirebilmekte; bu durum güç mesafesini

daraltmakla kalmayıp örgütsel sessizliği de engelleyici bir işlev görmektedir. Bu bakış açısını destekleyen Katılımcı 12'nin *"Ama çalıştığım idareci o kadar cana yakın bir insan ki hani herhangi bir sıkıntı yaşamıyorum açıkçası. Direkt gidip odasına hani merhaba hocam diye girerek herhangi bir sıkıntım olduğunda direkt paylaşabiliyorum."* demokratik bir okul müdürünün tercih ettiği yönetim anlayışının güç mesafesini az denilebilecek bir seviyeye indirgediği fikrini ortaya çıkarmaktadır.

İletişim açıklığı ve yönetim anlayışı ilişkisi ise kapısı sürekli açık, geri bildirim odaklı yöneticileri ve buna bağlı olarak düşük güç mesafesi algısını öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki ifade dile getirilmiştir:

"Gözlemlediğim kadarıyla yani mesela şu anki çalıştığım müdürle çok güzel bir ilişkimiz var, iletişime çok açık. Müdürümüz herkese eşit mesafede yaklaşıyor. Herkesin sözünü dinliyor, sorunuyla ilgileniyor. Bu bana özgü bir şey değil ve bu bende çok olumlu bir etki yaratıyor. Ve ben bir problemim olduğunda çok rahatlıkla müdürüme gidip söyleyebiliyorum. Bir kere müdürümüzün çok demokratik bir lider olduğunu düşünüyorum. Eğitim lideri. Bu da bende olumlu bir etki yapıyor. Zaten bu okulun da olumlu bir iklim oluşmasına sebep oluyor."
(Katılımcı 10)

Bu ifade, yöneticinin erişilebilirlik, eşitlikçi tutum ve aktif dinleme yoluyla öğretmenlerde güven ve rahatlık duygusu yarattığını ortaya koymaktadır. Açık kapı yaklaşımı sayesinde sorunlar hızla görünür olmakta; öğretmenler, idareyle ilişkiyi bir "yardım isteme" değil "ortak çözüm üretme" zemini olarak deneyimlemektedir. Bu durum, güç mesafesini algısal düzeyde azaltmakta ve örgüt iklimini olumlu yönde pekiştirmektedir. Bunu destekleyen bir söylem ise Katılımcı 9'un *"Ben söylemeyi tercih ederim. Bu zamana kadar dediğim gibi 20 yıldır hep söyledim. Söyledikten sonra da hiçbir idarecimden olumsuz bir davranış görmedim. Ayrıca bir idarecimden 4 5 yıl önce çalıştığımız bir okul müdürüyle şu anda abi kardeş ilişkimiz var."* ifadesidir. Dolayısıyla iletişim açıklığının sürekliliği ve yöneticinin kişisel yaklaşımındaki yakınlık hissinin zaman içinde güveni pekiştirdiğini, böylece öğretmenlerin eleştirel görüşlerini dahi çekinmeden ifade edebildiklerini göstermektedir.

Öte yandan bu duruma karşıt bir bakış açısı olarak Katılımcı 14'ün *"Kesinlikle. Ben müdürüm, bu benim kararım, bu böyle olacaktır. Oldu bitti der ve siz o toplantıda*

konuşmazsınız.” ifadesi otoriter ve tek-sesli bir liderlik anlayışının öğretmenleri karar süreçlerinden bütünüyle dışladığını göstermektedir. Böyle bir yönetim tutumu, toplantıları bilgi tebliğine indirgerken öğretmenlerin katılım isteğini bastırmakta, sonuçta örgütsel sessizlik ve yüksek güç mesafesi algısını kalıcı hâle getirmektedir. Bu görüşle eşes olarak kabul edilebilecek Katılımcı 8’in “Öncelikle müdür karar verici kişi ama benim burada pek bir söz hakkım olmuyor. Yani o karar veriyor ve o herkesi bilen ve karar veren kişi oluyor. Bu onu müdür, beni öğretmen yapıyor, o yüzden ben bir problemin olduğunda müdürle görüşmüyorum.” ifadesi otoriter liderliğin yarattığı tek yönlü karar silsilesini daha da somutlaştırmaktadır. Öğretmen, kendisini yalnızca “uygulayıcı” konumunda tanımlayarak yönetsel meselelerde söz hakkı görmemekte; sorunlarını ya dile getirmemekte ya da dolaylı kanallara bırakmaktadır. Böylece yönetim anlayışındaki otoriter eğilim, güç mesafesini kurumsal kimliklere gömülü hâle getirerek öğretmenleri pasifleştirmektedir.

Analiz esnasında belirgin bir şekilde öne çıkan bir bulgu da profesyonel sınırların yönetim anlayışıyla arasındaki bağdır. Yönetici-öğretmen ilişkisinde mesafenin ne kadar yakın veya ne kadar resmi tutulacağı, öğretmenlerin rol algısını, özgüvenini ve söz alabilme cesaretini doğrudan belirlemektedir. Mesafeyi azaltan, samimi ama saygılı bir yaklaşım benimsendiğinde öğretmenlerin kendilerini yalnızca “görevli” değil, “paydaş” olarak görüp fikir beyan etmeye istekli hâle geldikleri durum karşısında katı bürokratik ve dikey hiyerarşiye bağlı sınırların öne çıkarıldığı ortamlarda ise öğretmenler yöneticinin “özel alanına” girmeme kaygısıyla sorunlarını geri planda tuttıkları bulgusuna erişilmiştir. Takip eden ifadeler bu çıkarımı desteklemektedir.

“O mesafe biraz müdürün tavırlarına göre değişiyor diye düşünüyorum. Eğer hani kendimizi ifade edebileceğimiz şekilde davranışlara sahip bir müdürse ediyoruz. Ama maalesef sert tavırlarla karşılaşsak da bu sefer de bazen susuyoruz, bazen bu sefer biz de sertleşebiliyoruz. Öyle durumlar oluyor. Müdürün tavrına göre değişir.” (Katılımcı 6)

“Bir ara farklılaşma olup daha yakın olduğunu hissettim. Ama daha sonra ortaya çıkan sonuçlardan kaynaklı aslında mesafenin hiçbir zaman değişmediğini düşünüyorum.”. (Katılımcı 9)

Dolayısıyla, profesyonel sınırların esnekliği veya katılığı yalnızca yönetsel üslubun bir yansıması değil; öğretmenlerin katılım motivasyonu, ifade davranışları ve örgütsel aidiyet düzeyi üzerinde doğrudan belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Samimi-saygılı sınır çizimi gücü yataylaştırırken, katı bürokratik sınırlar dikey hiyerarşiyi pekiştirmekte, öğretmenleri ya gönüllü iş birliği ya da savunmacı sessizlik hattına itmektedir. Böylece yönetim anlayışının mesafe ayarı, okuldaki güç mesafesini ya daraltarak paylaşımcı bir iklim yaratmakta ya da genişleterek susturucu bir atmosferin kalıcı hâle gelmesine zemin hazırlamaktadır.

Ulusal kültürel arka plan hususu ise katılımcılar okul örgütlerindeki güç mesafesi dinamiklerinin yalnızca kurumsal yapılardan değil, Türkiye'nin tarihsel-kültürel kodlarından da beslendiğini ifade etmiştir. Bu konuda düşüncelerini paylaşan öğretmenler, otoriteye duyulan geleneksel saygının “doğal” bir mesafe ürettiğini vurgulamıştır. Katılımcı 14 bu durumu “*İçinde yaşadığımız toplumun bize dayattığı bir mesafe var*” sözleriyle özetleyerek kültürel normların örgütteki hiyerarşi algısını doğrudan şekillendirdiğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte kültürün statik değil, dönüşebilir bir yapı olduğuna dair iyimser bir beklenti de mevcuttur. Katılımcı 2 “*Toplumun bize dikte ettiği korku ve sessizlik duygusunun azalacağını düşünüyorum*” diyerek, kuşaklar arası değişimin güç mesafesini daraltabileceğini öne sürmektedir. Aynı katılımcı, kültürel değişimi yozlaşmaya indirgmeden gençleri desteklemenin önemini vurgular: “*Eğitim sistemi içerisindeki kişileri kültürel yozlaşmaya kurban etmemeliyiz.*” Bu ifadeler, öğretmenlerin kültürü hem eleştirel hem de korumacı bir perspektifle değerlendirdiklerini göstermektedir. Buna benzer olarak, geleceğe dönük bu değişim beklentisini Katılımcı 1 de paylaşmakta; geçmişin otoriter yapısıyla bugünün daha ifade-odaklı tutumları arasında belirgin bir fark gördüğünü ve “*Demokratik dönüşüm kültürünün zamanla güçleneceğini*” ifade etmektedir. Öte yandan katılımcılar, kültürel dönüşümün otomatik olmadığını; eğitimcilerin bilinçli çabalarına ihtiyaç duyduğunu da vurgulamaktadırlar. Bu düşünceyi desteklemek amacıyla Katılımcı 2'nin “*Yani ben o öğrencilerin öğretmeniyim. Benden şey öğrenmeleri lazım. Ben İngilizce öğretmeniyim ama ben İngilizceyi öğrenmeye değil İngilizce dışarıda öğrenirim zaten. Öğrenci ama benden önce iyi insan olmayı öğrenmesi lazım. Kültür öğrenmesi lazım...*” söylemi göz önünde bulundurulabilir.

Güç mesafesi temasının örgütsel yapı ve iklim bağlamında öne çıkan bulgulardan biri de kişisel yakınlık ve informal iletişim kanallarıdır. Bu noktada katılımcılar örgütsel iklimi şekillendiren veya yöneticileriyle aralarındaki mesafeyi belirleyen etmenlerden biri olarak informal iletişim ve buluşma noktalarının varlığından söz etmişlerdir. Örneğin, Katılımcı 7'nin *"Bir de öğretmenlere olan yakınlığı. Yakınlık derken öğretmenlerin idari pozisyonlarda, idari görevlerde ya da projelerde, bir takım okulla ilgili etkinliklerde, görev alanlarla daha samimi ilişkiler kuruyor"* ifadesi bu bulguyu destekleyen bir veri olarak nitelendirilebilir. Buna ek olarak, Katılımcı 3'ün *"Bir de bizim okulumuzda çalışan öğretmenlerle ve müdürle de hani ilişki bazında da artık uzun süredir çalıştığımız için birbirimizi yakinen tanıyoruz. Herkes kim ne yapabilir gayet iyi iyi biliyor."* ifadesi yöneticiler ve öğretmenler arasında süreç içinde gelişen tanışıklık, güven ve alışkanlığa dayalı ilişki biçiminin, örgütteki formal mesafe algısını azalttığı ve güç mesafesini bireysel düzlemde daraltabildiğini göstermektedir. Bu durum, kurum içi informal iletişim ağlarının, sadece duygu temelli bir yakınlık değil, aynı zamanda iş birliğini kolaylaştıran ve yönetsel sınırları daha geçirgen hâle getiren bir işleve sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.1.2. Demografik Faktörler

Güç mesafesi temasına ilişkin analizler, yönetsel ilişkilerde ortaya çıkan mesafe algısının yalnızca kurumsal yapı ve yönetim tarzı gibi yapısal unsurlarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin bireysel-demografik özelliklerinden de etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem gibi demografik faktörler, öğretmenlerin örgüt içindeki konumlanmalarını, yöneticilerle kurdukları ilişki biçimlerini ve ifade davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak şekillendirmektedir. Bu bağlamda, katılımcı görüşleri, bu değişkenlerin her birinin güç mesafesi algısında farklı bir bağlamda ele alınabileceğini göstermektedir. Özellikle cinsiyete dayalı iletişim ağları, kadın öğretmenlerin daha yatıştırıcı, ilişkisel ve dolaylı iletişim kurma eğiliminde olduğunu; bu durumun bazı örgütlerde mesafe algısını törpülediğini, bazılarında ise kırılğanlaştırdığını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, kariyer evreleriyle birlikte gelişen profesyonellik, öğretmenlerin yönetime karşı tutumlarında zamanla bir dönüşüm yaşadıklarını, kıdemli öğretmenlerin daha doğrudan ve eleştirel bir paradigmaya sahip olabildiğini; genç öğretmenlerin ise çekingen veya uyum odaklı davrandığını göstermektedir. Bununla birlikte eğitimsel derecelerin

görünmeyen etkisinden de bahsetmek mümkündür. Özellikle lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerde yönetim politikalarına karşı daha eleştirel ve katılımcı bir tutumun geliştiğini; bu durumun bazen yöneticilerle kurulan mesafede gerilimli bir etkileşime neden olabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla tüm bu bulguların, demografik faktörlerin güç mesafesi algısını bireysel düzeyde farklılaştırdığını ve bu durumun kurum içi iletişim iklimini doğrudan veya dolaylı şekilde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Güç mesafesinin cinsiyete dayalı şekillenmesi bağlamında katılımcı görüşleri güç mesafesinin çeşitli sosyal normlar ve ilişki dinamiklerine dayalı bir biçimde inşa edildiğini ve deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda özellikle öğretmen ve yönetici arasındaki cinsiyete dayalı denklemlerin her iki unsur arasında oluşan iletişim biçimini, samimiyet derecesini ve mesafeyi etkileyen bir değişken olduğu savı ileri sürülebilmektedir. Fakat bu noktada öğretmen ve yönetici arasındaki cinsiyet uyum veya zıtlığının çeşitli durumlarda farklı bağlamlar yarattığının ifade edilmesi gerekmektedir. Aşağıda, her iki cinsiyet açısından da yaşanan cinsiyet uyumunun iletişim ve ilişki dinamikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını gösteren katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“...kadın öğretmenler daha çok kadın idareciyle konuşuyor, erkek öğretmenler erkek idareciyle...” (Katılımcı 7).

“Erkekler yöneticinin cinsiyetine bağlı. Yönetici eğer erkeğe kabul etme eğiliminde olabilirler. Kadınsa kabul etmeme eğiliminde olabilirler.” (Katılımcı 8).

“Özellikle erkek yöneticiyle, erkek öğretmen arasında olan gözlemlerim hep böyle. Farklı ortamlarda da farklı sosyal ortamlarda da görüştükleri için o mesafe, o resmiyet mesafesini...” (Katılımcı 10).

Dolayısıyla cinsiyet temelli etkileşimler güç mesafesinin algılanış biçimini doğrudan etkilemekte ve iletişim süreçlerinin yönünü belirlemektedir. Öte yandan aynı cinsiyete sahip öğretmen ve yönetici arasında özellikle kadın öğretmen kadın yönetici arasında yaşanan ve bu yaşantılardan kaynaklı güç mesafesinin artması durumundan bahseden katılımcılar da bulunmaktadır. Aşağıda bu tip katılımcıların ilgili söylemlerine yer verilmiştir.

“Gözlemlediğim zaman idareciler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi algısı kadın yöneticilerde özellikle kadın öğretmenler arasında daha fazla olduğunu ben gözlemliyorum.” (Katılımcı 2).

“Anladım kadın yöneticiyle çalışmadım ama çalışan arkadaşlardan gözlemlediğim kadarıyla kadın yöneticinin olduğu okullarda genellikle daha çok bu problemler sarmal şekilde üstüne üstüne konarak devam ediyor gibi geliyor bana.” (Katılımcı 2).

Bu bulgular, cinsiyet uyumunun her zaman iletişimde kolaylık ve mesafe daralması anlamına gelmediğini, aksine bazı durumlarda güç mesafesini derinleştirebilecek yeni gerilim alanları yaratabildiğini göstermektedir. Özellikle kadın yönetici ile kadın öğretmen arasındaki ilişkilerde, bireysel deneyim ve yaşanmışlıkların, beklentilerin ve örgütsel rollere yüklenen anlamların, iletişim süreçlerini daha karmaşık bir hâle getirdiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, cinsiyet temelli benzerliğin, duygusal yakınlığı artıracak varsayımına karşın, kimi durumlarda rol çatışmaları, otorite sorgulamaları ve mikro düzeyde güç mücadeleleri ve şahsi çekişmeler gibi unsurlar nedeniyle mesafeyi artırıcı bir etken rol oynayabileceği söylenebilir. Bu durum, güç mesafesinin yalnızca yöneticinin otoriter ya da demokratik tarzından değil, aynı zamanda özneleşmiş cinsiyet deneyimlerinden ve karşılıklı algı örüntülerinden de beslendiği çıkarımını güçlendirmektedir.

Güç mesafesi algısının kariyer evrelerine eşlik eden profesyonellik bağlamında incelenmesi durumunda öğretmenlerin kariyer evreleri boyunca meslekî profesyonelliklerinin ve kıdemlerinin artmasının, güç mesafesi algıları ve yönetim ile ilişkilerinde belirleyici olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin yönetimle iletişim biçimleri, meslekteki kıdemlerine, yaşlarına ve tecrübelerine göre farklılık göstermekte, bu durum örgütsel güç mesafesi üzerinde anlamlı bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, kurum içinde kendilerini konumlandırırken daha çekingen, sorgulayıcı tavırlardan kaçınan ve kendilerini ifade etmekte zorlanan bir tutum sergilemektedirler. Bu noktada katılımcılar, özellikle kariyerlerinin ilk yıllarında yönetimle aralarında belirgin bir mesafe hissettiklerini ve bu durumun kendilerini ifade etme noktasında sınırlayıcı bir etki yarattığını belirtmişlerdir. Sözü geçen durum hakkındaki katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Var tabii var. Yani yaş arttıkça daha cesaretli olabiliyorsunuz. Az önce söylediğim şeyi yapıyorsunuz ama ister istemez daha pragmatik, daha rasyonel taleplerinizi iletirsiniz ama daha cesaretli oluyorsunuz. Çünkü niye daha hakkınızı hukukunuz biliyorsunuz? Yaşın bence önemi var. Yani yaş arttıkça eğer gerçekten sizin için bir sorun hissettiğiniz bir durum varsa bunu rahatlıkla ifade edebiliyorsunuz. Çünkü tecrübe burada çok önemli.” (Katılımcı 5).

“Yaş olarak önce yaştan başlamam gerekirse yaş etkili olabiliyor. Mesleğe özellikle yeni başlamışsanız, genç kesim dediğimiz, deneyimsiz kesim olarak adlandırılan kesimde iseniz, evet daha ortamı çok fazla tanımadığınız için ya da size geri dönüşünün nasıl olacağını bilmediğiniz için çekimser kalabiliyorsunuz.” (Katılımcı 15).

“Yaş ve kıdem tecrübeyi etkilediği için evet etkili olabilir. Daha tecrübeli öğretmenler daha nerede ne söyleyebileceğini, daha rahatsızlıklarını nasıl dile getirebileceklerini daha iyi ölçüp tartabiliyorlar diyebilirim.” (Katılımcı 17).

“Elbette ilk zamanlar hem mesleğe yeni başlamış olmanın verdiği şeyle çok fazla çekinebiliyordum. Bazı konularda işte bir problem olsa bile şunu söylesem mi söylemesem mi diye o gün onu düşünürdüm. Ama şu an bunu çok fazla düşünmeden rahatlıkla dile getirebiliyorum.” (Katılımcı 18).

Bir katılımcı ise deneyim ve yaşın yanında bireysel kişilik özelliklerinin güç mesafesi algısında belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu görüşe göre mesleki deneyim ve kıdem temel etken olarak belirleyici olmakla birlikte, kişisel yapının ve karakterin de önemli olduğu belirtilmektedir. İlgili katılımcı görüşü şu şekildedir:

“...yönetim ile yaşanan problemler konusunda meslekteki yılın çok önemli olmadığını, kişisel karakterin ve samimiyetin belirleyicidir...” (Katılımcı 17).

Mesleğe başlayan öğretmenlerin aksine kıdem, yaş ve mesleki tecrübesi fazla olan öğretmenlerin daha rahat bir şekilde arada herhangi bir mesafe hissetmeden duygu, düşünce ve fikirlerini beyan ettikleri yönünde görüş belirten katılımcılar ise öğretmenlerin sahip olduğu güç mesafesi algısının ilgili değişkenlere göre şekillendiği düşüncesini güçlendirmektedir. Bu görüşler sırasıyla şu şekildedir.

“Yani tecrübe olarak baktığım zaman, öğretmenlerin, yaş olarak ileri yaşıta olanların veyahut mesleki tecrübelerinin fazla olanların tecrübelerinin getirdiği şeyleri birazcık daha fazla konuştuğunu gözlemledim. Yani genel anlamda toplantıda konuşanlara baktığınız zaman, yani yaşın getirdiği şeyleri birazcık daha fazla konuşma, ondan sonra söyleme, hani biz zaten bunları gördük, geçirdik, yaşadık falan tarzında şeyler oluyor. Evet ben bunu gözlemledim.” (Katılımcı 1).

“Ama genelde şöyle de bir durum oluyor tabii ki genel inanç yaygın inançtan dolayı. Hani sanki böyle yaşı daha fazla olan, daha böyle öğretmenlik mesleğinde hani yıllarını geçirmiş olan insanlar daha böyle sözlerinin dinlenmesini bekliyor ya da onların söylediklerinin olmasını istiyorlar. Tecrübelerden de kaynaklı olmak üzere yani.” (Katılımcı 3).

“Yaşla alakalı da belli bir yaştan sonra beklemeden sonra ne olursa olsun artık burama kadar geldi. Biraz önce tahammülsüzlük mü denir ona, ona varıyoruz.” (Katılımcı 4).

Dolayısıyla, mesleki deneyim ve kıdem arttıkça güç mesafesi algısının azaldığı ve öğretmenlerin yönetimle daha rahat ve özgüvenli ilişki dinamiklerine sahip olduğu görülmektedir. Meslekte belirli bir deneyime sahip olan öğretmenler, mevzuata hâkimiyetleri, kurum kültürünü ve yönetim süreçlerini daha iyi kavramaları sebebiyle, kendilerini ifade etme konusunda daha rahat ve cesur davranmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin örgüt içindeki konumlanmalarını daha net biçimde gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Bu bağlamda katılımcıların ortak görüşü yaş ilerledikçe ve emeklilik yaklaştıkça öğretmenlerin örgüt içi meseleleri ifade etmekten çekinmedikleri ve cesaretlerinin arttığı yönündedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin güç mesafesine ilişkin algıları kariyer evreleriyle birlikte dönüşüm göstermektedir. Mesleğe yeni başlayanların yaşadığı çekimserlik ve belirsizlik algısı, tecrübe ve kıdem arttıkça yerini özgüvene ve etkin iletişime bırakmakta; yaş ilerledikçe de öğretmenlerin yönetim ile ilişki kurma biçimleri güç mesafesini azaltıcı yönde gelişim göstermektedir. Bu durum, güç mesafesinin yalnızca örgütsel hiyerarşi değil, öğretmenlerin kariyer evreleri, deneyimleri ve kişisel gelişimleriyle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların ifadelerinden elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin sahip olduğu lisansüstü eğitim derecelerinin örgüt içi güç mesafesi algıları ve yönetimle olan iletişim biçimlerini anlamlı şekilde değiştirmedeği yönünde bir eğilim olduğu gözlenmiştir. Genel olarak, yüksek lisans ya da doktora gibi lisansüstü eğitim derecelerinin okul ortamında öğretmenlerin mesleki konumlarını, saygınlıklarını veya iletişim özgüvenlerini artırmada doğrudan etkili olmadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcılar, lisansüstü eğitimin, özellikle Millî Eğitim kurumlarında pratikte beklenen mesleki faydayı yaratmadığını dile getirmiştir. Bu bağlamda elde edilen ifadeler şu şekildedir:

“...bu kendimizi ifade etmek, toplantılarda cevap vermek, konuşmak ya da konuşmamak kısmını pek etkileyeceğini düşünmüyorum çünkü nice insan var. Lisansüstü, doktora, profesörlük vesaire yapıp da bir iki kelimeyi bir araya getirip ifade edemeyen insanlar var.” (Katılımcı 12)

“Yani lisans mezunu en alt limit olarak düşünürsek lisans, yüksek lisans, doktora yapmış olması çok önemli değil bu konuda.” (Katılımcı 9)

“Bence lisansüstü eğitime sahip olmanın etkisi yok.” (Katılımcı 7)

“Bence bir etkisi yok. Lisansüstü eğitimden çok bir şey olduğunu düşünmüyorum yani hani o insanın kişiliğine bağlı birazcık hakları savunmak, konuşabilmek lisansüstü eğitimle ilgili değil diye düşünüyorum.” (Katılımcı 6)

Bunun yanı sıra, lisansüstü eğitim derecesine sahip olmanın doğrudan kişisel ifade becerilerini ya da yönetim ile ilişkide sergilenen özgüveni güçlendirmedeği, aksine bireysel kişilik özelliklerinin bu noktada daha belirleyici olduğu ifade edilmiştir.

“Yani özellikle doktora yapan arkadaşlarımdan, lisansüstü yapan arkadaşlarıma aynı şeyi isterdim. Evet, lisansüstü deneyimi olan arkadaşlarımızın pratikte eğitim ilişkisinde rollerin daha farklı hareket etmeleri beklenir. Ama benim gözlemlediğim kadarıyla bariz bir değişiklik yok.” (Katılımcı 12)

“Bence lisansüstü eğitime sahip olmanın etkisi yok, mesele kişisel özelliklerle alakalı.” (Katılımcı 17)

Öte yandan, eğitim camiasında lisansüstü derecelerin, özellikle tezsiz yüksek lisansların yaygınlaşması ve bu derecelerin pratik mesleki beceriler açısından yetersiz algılanması, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin mesleki statü ve saygınlık açısından beklenen etkiyi yaratamamasına neden olmaktadır. Bu durumu destekleyen ifade aşağıda yer almaktadır.

“Lisansüstü derken bir de şimdi şöyle bir şey var Hocam bizim eğitim camiasında son dönemde birtakım puanlama kriterler getirildi. Öğretmen herkes uzman öğretmen olabilmek için yüksek lisans falan gerekiyordu sınavsız olmak için. Bunu da üniversiteler istismar etti. Yani sertifika dağıtır gibi tezsiz yüksek lisans programı dağıtıldı bizim eğitimde. Yani hiç üniversiteye gitmeden ekran üzerinden, bazen onu da gerçekleştirmeden insanlar üniversite diplomasına yüksek lisans, tezsiz yüksek lisans diplomasına sahip oldular bir dönem. Bu da bayağı bir hacmi yüksek, çok fazla ne yazık ki.”

Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarında ve iletişim süreçlerinde lisansüstü eğitimin anlamlı bir etkisinin olmadığı, bu durumun kurum içi profesyonel ilişkiler ve güç dengeleri üzerinde görünür olmayan bir faktör olarak kaldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel tutum ve davranışları üzerinde eğitim derecesinden çok, kişisel karakteristiklerin ve deneyimlerin belirleyici olduğu fikrine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Kuşaklar arası bakış açısı farklılıkları ve yaş değişkeninin güç mesafesi algısı üzerindeki etkisi katılımcıların ifadelerinde belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Genç kuşak öğretmenlerin, önceki nesillere kıyasla kendilerini daha açık, daha sorgulayıcı ve otoriteye karşı daha az çekingen hissettikleri görülmektedir. Bu bağlamda genç öğretmenlerin yöneticiye karşı fikirlerini daha rahat ifade ettikleri, iletişim kanallarını daha etkin kullandıkları vurgulanmıştır. Buna ek olarak, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin üniversite ortamından henüz çıkmış olmanın getirdiği dinamizm ve demokratik katılım arzusu ile otoriteye karşı daha rahat fikir beyan ettikleri ifade edilmiştir. Bu ifadeler şu şekildedir:

“Yaş. Yaş şöyle. Ben genç öğretmenlerin biraz daha kendini ifade edebildiğini düşünüyorum yaşlılara göre ve gözlemliyorum. Yani burada yeni atanan diğer arkadaşlarım da var. Onlardan da gözlemlediğim kadarıyla bir rahatsızlığınız varsa bir durumdan bunu yazı yoluyla da dilekçeyle de sözel olarak da bir şekilde ifade edebiliyoruz.” (Katılımcı 18)

“Çünkü meslek hayatına yeni başlamış olan genç bir öğretmeni düşündüğümüzde, gençliğin de verdiği heyecanla ve henüz üniversiteden yeni çıkmış olmanın getirdiği hareketlilik ve heyecanla beraber otoriteye karşı bir tutum geliştirmede daha rahat davranabiliyor.” (Katılımcı 17)

“Çünkü toplumda da baktığımızda biraz daha. Artık özellikle genç neslin daha fazla itiraz edebildikleri, daha fazla demokrasi beklediklerini, daha fazla ortak karar almak istediklerini ve yöneticilerin de daha fazla öğretmenlerle birlikte karar alma yolunu tercih ettiklerini...” (Katılımcı 16)

“Ama ben bu son dönemlerde ben lisede görev yapıyorum. Ben bu son dönemlerde artık gençlerin bu o senin abin, o senin büyüğün falan çok takıldıklarını düşünmüyorum” (Katılımcı 2)

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, kuşaklar arasındaki bu farklılığın uzun vadede eğitim kurumlarındaki güç mesafesi ve yönetim pratiklerini dönüştüreceği öngörülmektedir. Dolayısıyla genç kuşak öğretmenlerin ilerleyen süreçte yönetim anlayışına demokratik ve katılımcı bir dönüşüm getirebileceğini göstermektedir.

4.2.2. Örgütsel Sessizlik/Seslilik Dinamikleri

Örgütsel sessizlik ve seslilik davranışları, öğretmenlerin örgütsel süreçlere yönelik tepkilerini ve iletişim tercihlerini şekillendiren temel davranışsal dinamiklerdir. Katılımcıların deneyimleri, bu iki davranış türünün birbirinden bağımsız olmadığı gibi tam aksine bireysel ve örgütsel değişkenler çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Dolayısıyla, örgütsel sessizlik veya seslilik davranışlarının ortaya çıkışında demografik özellikler, örgütsel yapının oluşturduğu iklim ve normatif/kültürel etmenlerin güçlü ve çok boyutlu bir etkisi söz konusudur. Elde edilen bulgular, örgütsel sessizliğin yalnızca bireylerin kişisel özelliklerinden veya örgüt yönetiminden değil; aynı zamanda kültürel normlardan ve toplumsal değerlerden beslendiğini de ortaya koymaktadır. Böylelikle örgütsel sessizliğin anlaşılması için, bireylerin kişisel özelliklerinden başlayarak örgütün

yapısal ve kültürel özelliklerine uzanan geniş bir perspektiften değerlendirme yapılması gerektiği açıkça görülmektedir. Bu bölümde, katılımcıların örgütsel sessizlik ve seslilik davranışlarına dair değerlendirmeleri, sırasıyla demografik faktörler, örgüt yapısının iklimine yansımaları ve normatif/kültürel etmenler altında sunulmuştur.

4.2.2.1. Demografik Faktörler

Örgütsel sessizliğin öğretmenler arasındaki dağılımını ve düzeyini etkileyen faktörlerin incelenmesi, özellikle demografik değişkenlerin rolüne ilişkin farklı bulguları ortaya koymuştur. Yapılan çeşitli araştırmalarda; cinsiyet, yaş, medeni durum ve mesleki kıdem gibi bazı demografik faktörlerin öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri üzerinde kısmi ve istatistiksel olarak anlamlı etkileri ve şekillendirici gücü olduğu görülmektedir (Jesevičiūtė-Ufartienė ve diğerleri, 2020). Örneğin, bazı çalışmalarda bu faktörlerin sessizlik davranışıyla ilişkili farklılıklar oluşturduğu belirtilmiş; ancak okul türü, eğitim düzeyi ve branş gibi diğer bazı değişkenlerin örgütsel sessizlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ifade edilmiştir (Fahami ve diğerleri, 2018). Bunun yanı sıra, farklı araştırmalarda demografik değişkenlerin genel olarak öğretmenlerin örgütsel sessizliğini belirlemede önemli bir rol oynamadığı yönünde bulgular da elde edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında katılımcılar, örgütsel sessizlik ve seslilik davranışlarının oluşumunda demografik faktörlerin önemli bir rol üstlendiğine vurgu yapmışlardır. Özellikle cinsiyet farklılıkları, sendikal katılım ve eğitimsel dereceler gibi demografik özelliklerin, öğretmenlerin kendilerini ifade etme biçimlerini ve örgütsel süreçlere katılım düzeylerini şekillendirdiği görülebilmektedir. Bu bağlamda, demografik özelliklerin örgüt içerisindeki sessizlik veya seslilik tercihlerini veya eğilimlerini belirleyen kritik birer değişken olduğu ve söz konusu faktörlerin örgütsel iletişim dinamiklerini doğrudan ve dolaylı olarak şekillendirdiğini ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla, bu bölümde katılımcı görüşleri çeşitli kod, kategori ve temalara ayrılarak cinsiyet farklılıkları, sendikal katılım ve eğitimsel dereceler etrafında kümelendiği görülmüştür.

Örgütsel sessizlik davranışı ve demografik faktörler söz konusu olduğunda katılımcılar cinsiyet faktörünün şekillendirici bir unsur olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcılar, cinsiyetin yarattığı iletişim farklılıkları ve yöneticilerle ilişkide tercih edilen iletişim ağlarının sessizlik ya da seslilik eğilimini belirlediğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler şu şekildedir:

“Erkek öğretmenler açıkçası çok sessiz. Ben kendi okulumdan bahsediyorum çok. Yani ne bileyim etliye sütlüye karışmayan, bir fikir beyan etmeyen taraftalar.”
(Katılımcı 18)

“Erkek personel daha fazla okey deme, tamam deme ye yönelik hareket ediyor.”
(Katılımcı 17)

“...erkek öğretmenler birazcık daha sessiz kalmayı tercih ediyorlar. Ama bu da hani karşı olmadıkları ya da durumdan rahatsız olmadıkları için değil...”
(Katılımcı 15)

“Bu konularda erkek öğretmenleri daha cüretkâr buluyorum. Onlar bu konularda konuşmamayı tercih ediyorlar. Evet, cinsiyetin böyle bir özelliği var.” (Katılımcı 14)

Erkek öğretmenler yerine kadın öğretmenler açısından düşünce belirten katılımcılar kadınların daha detaycı ve ince bir düşünce sistemine sahip olması, anaç bir yaklaşım içerisinde oldukları için özellikle öğrencileri etkileyebilecek kararlar karşısında daha sesli olduklarını ve kendi özel durumları sebebiyle daha çok ses çıkardıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelere sırasıyla aşağıdaki gibidir:

“Şöyle. Kadın öğretmenler her zaman daha az ders isteyen, daha düzgün ders programı isteyen, eğer çocuğu varsa çok daha fazla talepleri olan insanlar olarak daha çok konuşuyor.” (Katılımcı 14)

“Ama kadın öğretmen işin içine duygularını karıştırıyor. Sıklıkla kendini diğer bayan öğretmenlerle, öğretmenlerle kıyaslayarak yorum yapabiliyor konuşabiliyor konular üzerine ve bu bence biraz can sıkıcı olabiliyor ve birçok okuldaki sorunu tetikleyen şeydir.” (Katılımcı 16)

“Evet, kadınlarla çalışmanın her zaman daha zor olduğu söylenir. Çünkü kadınların iletişiminde. Hani ben öğretmen arkadaşlarımın da diyaloglarını, yöneticilerle birlikte baktığımda kadın öğretmenlerin taleplerinin biraz daha fazla olduğunu ve kadın öğretmenlerin daha kırılgan davranabildiklerini, kadın öğretmenlerin kararlarına duygularını karıştırabildiklerini gördüm” (Katılımcı 16)

“Ama kadınlar daha duygusal bakıyor. Yani bir kadın için yöneticinin onu sevmesi, yine bir kadın için yöneticinin onu kayırması çok değerli şeyler. Öyle olduğu için bunları kaybetme korkusuyla çok fazla iletişime geçiyor.”

Öğretmen perspektifine ek olarak erkek ve kadın yöneticiyle çalışmanın ne anlama geldiğini ve örgütsel ilişki ve iletişimi nasıl etkilediğiyle ilgili de katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşler aşağıda yer almaktadır.

“Bir okulda çalışmıştım. Burası kadınların yoğun olduğu bir okuldu. O okulda öğretmenler odası inanılmaz karışıktı. Bunun sebebi artık okul yönetiminin inisiyatifi ne tarafa vereceğini bilememesinden kaynaklıydı. Çünkü inanılmaz bir doyumsuzluk ve tatminsizlik vardı. Rekabet aşırı fazlaydı, yönetici de kadındı.”
(Katılımcı 16)

“...o kurumun müdürünün cinsiyetinde de çok değişkenler var. Bir kadın öğretmen olarak bir kadın müdürle çalışmayı hiçbir zaman tercih etmedim. Tayin isterken hep erkek müdürlerin olduğu okullarda çalışmak istedim. Bunlardan biri de kadın yöneticilerin cam tavan sendromu adı verilen durumu yaşıyor olması.”
(Katılımcı 14)

“Normalde kadın yöneticiler kendi sevdikleri arkadaş grubunda daha iyi davranırlar. Onların dediklerini ya da yaptığı olumsuz şeyleri görmezden gelebilirler. Bence böyle de bir tane yöneticimiz var. Hatta müdürler olarak var bu tipler, diğerlerini sevmedikleri kişilere yine olumsuz davranabilirler. Kadın kadına olumsuz davranır.”(Katılımcı 13)

Demografik faktörlerin yoğunlaştığı bir diğer kod ise sendikal katılım olmuştur. Sendikalar, katılımcılar tarafından örgütsel sessizliği kırma veya pekiştirme noktasında önemli bir dinamik olarak görülmektedir. Sendikaya üyeliğin, öğretmenlerin idari süreçlere katılımını artırdığı, ancak bazı durumlarda da sendikal üyeliğin politik ayrışmalar nedeniyle sessizliği artırabildiği ifade edilmiştir. Bu husus ile alakalı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Sendika üyeliği sonuçta bir topluma katılmayı gösteriyor. O yüzden bu kişilerin daha cesur olduklarını düşünüyorum. Yani arkamda birileri var, benimle birlikte

aynı şeyleri düşünenler var düşüncesi kişilerin daha cesur olmasına yardımcı olur.” (Katılımcı 8)

“Sendika öğretmenlerin sesini hele de o toplantılarda biraz daha yüksek çıkmasına sebep oluyor.” (Katılımcı 10)

“Eğer ki mevcut bulunan sendikanın yakınında birisiyse o kişiler kendilerini daha rahat ifade ederler. Hani her horoz kendi çöplüğünde öter hesabı bir şey vardır ya, onlar da kendi çöplüklerinde rahatlıkla ötüyorlar.” (Katılımcı 12)

“...sendikaların gerçekleştirdiği toplumsal eylem, etkinlik ya da söylemlerde evet sendika üyesi daha güçlü ses çıkarabiliyor toplumsal konularda. Çünkü kendi düşüncesini beyan etmekten ziyade sendikasının düşüncesini beyan ediyormuş gibi davranmak kendisine bence rahatlatıcı bir hissiyat sağlıyor.” (Katılımcı 17)

“...yani. Yapabiliyoruz yani sendikalı öğretmenler daha cesur ve güvende hissediyorlar sendikasızlara göre.” (Katılımcı 18)

Bunlara ek olarak, yönetici ve öğretmen taraflarının farklı sendikalara üye olmasının ve bu durumdan dolayı gerginlik yaşayabileceği düşüncesiyle öğretmenlerin sessizleştiklerini ifade eden katılımcılar mevcuttur. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şöyledir:

“Ama aynı sendikadan ise birazcık daha orada abi kardeş mantığıyla veya öğretmenle okul arasında bir problem yaşandığında, diğer sendika üyelerinden aynı okulda çalışan veya çalışmayan farklı okullarda, kurumlarda çalışanlar devreye girip olayı birazcık birazcık daha soğutabiliyor.” (Katılımcı 11)

“...ve eğer öğretmen ve idareci farklı sendikalarsa, bu olumsuz durum yaşandığında iş çok uç noktalara, restleşmelere, dava durumlarına, karşılıklı birbirini şikâyet etme durumlarına Ulaşabiliyor ve öğretmen bundan çekiniyor.” (Katılımcı 10)

“Örneğin okul müdürü kendi ait olduğu, bağlı olduğu sendika her ne ise sendikaya güçlü bir şekilde temsil eden öğretmenleri birçok anlamda ayırdığını,

onların hatalarını çok kolay kamufle edebildiğini, çok çirkin hataların üstünün örtüldüğüne şahit oldum.” (Katılımcı 16)

Katılımcıların bir kısmı da sendikaya üye olmamanın örgütsel çerçeve içerisinde bir çeşit yalnızlık ve ötekilik hissi yaratarak öğretmenleri sessizliğe büründüren bir değişken olarak tanımlamışlardır. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Sessizleşiliyor. Sessizleşmeseniz bile talepleriniz dikkate alınmıyor. Şöyle bir örnek verebilirim. Bir problem var. İki öğretmenim de aynı problemi yaşıyoruz. Çok uzak bir okula görevlendirildiniz ikiniz de. Eğer bir taneniz güçlü bir sendikaya üye iseniz, okul müdürünüz dahi sizin görevlendirmenizi iptal edilmesi için uğraşıyor. Ama bir sendikamız yoksa hocam kararname gelmiş. Bizim buna yapabileceğimiz hiçbir şey yok. Yapabiliyorsan git kendin görüşün.” (Katılımcı 14)

“İzole gruplar vardır ya mesela bir sınıfta mesela evet mesleki kişi vardır, sadece tek bir yakın arkadaşı vardır falan. O tarz insanlar gibi mesafeyi artırabiliyor. Bazıları arttırıyor diğerleri ile. Belki bir yakın arkadaşı ya da o sizin gibi sendikası olan biri olabilir. Diğerlerinde sohbet muhabbet ediyor ama çok kısıtlı ve mesafe fazla aralıklı yani.” (Katılımcı 13)

“Yani o çok belirleyici oluyor. Ama kesinlikle sendikalı öğretmenlerin de sesi daha yüksek çıkıyor olmayanlara göre.” (Katılımcı 5)

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde demografik etkenlerden birinin de eğitim durumu veya eğitime bağlı derecelerin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılar aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır.

“...çok büyük oranda bir katkı sağladı. Çünkü eskiden bunun bir parçası olduğumun o kadar farkında değildim ya da bunları neden yaptığının farkında değil, neden sessiz kaldığının farkında değildim.” (Katılımcı 8)

“Mesela şu an doktora öğrencisiyim. Okulumda 2 doktora öğrencisi daha var, iki yüksek lisans mezunu öğretmenimiz var, diğerleri lisans mezunu. Burada cinsiyet hiç etkili olmuyor. Bu arada bunu söylemek istiyorum. Toplantılarda en çok biz konuşuyoruz.” (Katılımcı 14)

“Farklı lisans, farklı eğitim düzeylerinde öğretmenler var demek oluyor bu ve düşündüğümüzde evet bu öğretmenlerin tavırları, hal ve hareketleri otoriteye karşı sessiz oluşları ya da sessiz olmayışları... Evet, göze çarpan bir farklılık gösteriyor.” (Katılımcı 15)

“Yani eğitimin benim yaşamıma etkisi kesinlikle daha fazla. Sorgulayıcı olmaya başlıyorsunuz ve düşüncelerinizi ifade etmekten çekinmiyorsunuz.” (Katılımcı 16)

“Şunu söylemek istiyorum. Lisansüstü eğitim bilimleri alanında eğitim bilimlerinin herhangi bir alanında lisansüstü eğitim almış olan bir öğretmen, bu konuya bakarken, bu işin kültürünü daha derinlemesine düşünebilecek ve bu işin yasal mevzuatlarını, yönetmeliklerini daha detaylı ve ayrıntılı şekilde bilecek ve bundan kaynaklı olarak da bu konuya yaklaşımı elbette ki sorgulaması daha farklı olacaktır.” (Katılımcı 17)

Katılımcıların görüşlerine göre eğitim durumunun seslilik veya örgütsel sessizlik bağlamında şekillendirici bir unsur olduğu söylenebilmektedir.

4.2.2.2. Örgüt Yapısının İklima Yansımaları

Örgüt yapısının iklime yansımaları hususuna gelindiğinde ise çeşitli katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Örgüt yapısı bağlamında yapılan görüşmelerde örgütsel sessizliği besleyen en önemli etmenin mobbing kaygısı olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak katılımcılardan bazıları özellikle yöneticilerin tutumları, mobbing davranışları korkusuyla sessizlik eğilimini artırdığını ve bu sebeple öğretmenlerin fikirlerini paylaşmaları ve sorunlarını dile getirmelerinin engellendiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu doğrultuda paylaşım yapan öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Okul müdürü okul müdürüne nasıl bir tepki verebilir? Giderebilir. Nasıl bir olay? Nereye evrilebilir? Bunları kafasında aklında kurguluyor, tasarlıyor ve bu yüzden de çekinik pasif kalabiliyor. Tabii ki okul müdürü olan Mesafe zaten okul müdürüyle öncesinde bir mesafe varsa, olumlu ya da olumsuz haliyle bu da toplantıda onu şekillendiriyor. Eğer okul müdürü ile kavgalıysa tırnak içerisinde görüşünü ifade etmekte tabi ki daha çekinik kalıyor.” (Katılımcı 5)

“Şöyle Hocam iki temel sebep söyleyebilirim. Birincisi yöneticim hala benim için karar verebilecek konumda ve mobbinge karşılaşma ihtimalim var. Yani benim söylediğim karardan kaynaklı. Daha sonra etiketlenebilir ve bana karşı verilen Edilen avantaj ve dezavantajları oluşturabilir önümde. İkincisi de ben eğer orada tek konuşan olursam ve diğer kişilerin arkamda durup olmayacağından emin değilim. Bu sefer çıkıntı olan kişi ben oluyorum, gruba uymayan kişi ben oluyorum ya da karara uymayan taş çıkartan kişi ben oluyorum. Bu durumda da tekrar yine yöneticim bana karşı bir önyargı demeyelim de bir bakış açısı geliştirebiliyor.” (Katılımcı 8)

“...istemiyorum böyle bir şey dememe rağmen mesela orada bir hani hocam bak yap işte bu senin istifa dilekçesi, eğer istersen istifa dilekçeni istediğin zaman imzalar, seni çıkarırsın şeklinde şeyler söyleyerek...” (Katılımcı 12)

“Zaten zor meslek sahibi olmak çok zor. Zar zor meslek sahibi olduk. O yüzden onu yakmamak adına da bir nebze tedirginiz.” (Katılımcı 13)

“Biraz çekincelerim olur bu konuda. Çünkü genel olarak okulda biz çalışmamız bir süreklilik göstereceği için, ilerleyen süreçlerde benim eleştirel yaklaşımımın benim farklı bir alanda karşıma olumsuz bir şekilde çıkabileceğinden endişe ederim.” (Katılımcı 16)

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin fikirlerini beyan ettiklerinde veya paylaştıklarında mobbing görebilecekleri endişesine karşı sessizliğe büründüğü görülebilmektedir.

Öğrenilmiş çaresizlik çevresinde yoğunlaşan kodlar, örgüt yapısı ve bu yapının örgüt iklimine yansiyarak öğretmenleri daha umutsuz ve buna bağlı olarak da sessiz bir hale büründüğünü ortaya koyan katılımcı görüşleri barındırmaktadır. Konuyla ilgili görüşler şu şekildedir:

“Tartışıyoruz. Biz öğretmenler kurulu toplantılarımızda müdürle tartışıyoruz. Ama o tartışmanın sonucu tehdide dönüşüyor. Benimle tartışamazsınız boyutuna düşüyor. Kendimizi ifade etmenin çok bir faydası olmuyor ve biz de susuyoruz artık.” (Katılımcı 7)

“Ama genellikle sizin öğretmen olarak söylediğiniz şeyler alınan kararlarda bir değişiklik yaratmıyor. Siz de belirli bir noktadan sonra ben artık ne diyeyim ki moduna geçebiliyorsunuz. Yani bir şey değişmeyecek moduna geçiyor.” (Katılımcı 8)

“Eğer karşımdaki kişi benimle iletişim kurabileceğim ya da benim söylediklerimden ifade ettiklerimi anlayabilecek bir şey değilse, o zaman ifade etmeyi tercih ediyorum tabii ki.” (Katılımcı 12)

“...meslek içerisinde yıllarını geçirmiş ve yaş olarak da daha olgun düşünebilen bir personeli düşündüğümüzde, artık hangi durumlarda otoriteye karşı hiç ses çıkarmaması gerektiğini, çıkarsa da bir şey değiştiremeyecek diyerek değiştiremeyeceğini fark edebiliyor.” (Katılımcı 17)

Bulgulardan görülebileceği üzere öğrenilmiş çaresizlik hissi öğretmenleri sessizleşmeye ve bu sessizleşmeyi de rasyonel bir zemin üzerinde ifade edebilme durumuna getirmiştir. Dolayısıyla çözüme erişememek veya seslerinin anlamsız olduğu hissine kapılmak öğretmenleri sessizleştiren bir unsur olarak görülmektedir.

Stratejik sessizlik ve informal iletişim ağlarının varlığı ise örgüt yapısı ve bu yapının örgüt iklimine yansımalarının katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilen bir diğer önemli tarafıdır. Öğretmenlerin örgütsel politika ve ilişkiler bağlamında sessiz kalmayı bilinçli olarak tercih ettikleri, ayrıca informal ağların öğretmenlerin fikirlerini idareye aktarmada resmi kanallar yerine alternatif yollar olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Öte yandan stratejik sessizlik hususu; gereksiz sorumluluktan kaçınmak, çözümü olmayan meseleler hakkında enerji harcamamak ve istemeden ancak mevzuat gerektirdiği için gerçekleştirilen eylemler bağlamlarına yoğunlaşmıştır. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmene göre yanlış olan o kararın üzerine başka bir karar almak durumunda da öğretmenler karara katılmıyor. Katılsa bile önceki durumda sessiz bırakılmaya zorlandığı için de uğraşacağım deyip sessiz kalma durumuna da tabi.” (Katılımcı 2)

“Şimdi şöyle bir durum var. Ben çekinmeden ilettiğimde o okul yöneticisinden yani bir dönüt alacağım ve bunu düzelteceğini umuyorsam iletiyorum. Ama aynı

tas aynı hamam olacak tarzda bir kişiliğe sahip seyretmiyorum. Boşu boşuna çenemi yormuyorum yani.” (Katılımcı 4)

“Bizler de hep birlikte toplantılarda genelde öğretmen arkadaşlarımız bir toplantı olduğunda hemen bir an önce bitsin diyoruz. Toplantılar bir kere çok gereksiz algılanıyor. Böyle bir zihinde şema var, toplantım var aman toplantıya katılmayalım yani bir an önce bitsin diye susuyoruz.” (Katılımcı 5)

“Ya bu böyle olmuyor işte. Buna bir çözüm yolu bulmamız lazım. Evet, o an tartışılıyor ve bir çözüm yolu bulduk. Ne oldu? Sorumlusu benim hocam. Siz en çok rahatsız olan sizdiniz. Bu işin sorumluluğu bu saatten sonra sizde deniyor. O sorumluluğu almaktan çekiniyoruz bir kere.” (Katılımcı 14)

Bu bulgulara ek olarak, öğretmenlerin bürokratik ve dikey hiyerarşinin hissettiği toplantılarda seslerini çıkarmak yerine informal örgütsel bağlamlarda kendi aralarında bir fikir paylaşımı yaptığına dair katılımcı görüşleri mevcuttur. Bu durum öğretmenlerin her ne kadar kendi aralarında fikir paylaşımı ve sesliliğinin bulunduğunu gösterse de formal örgüt bağlamında sessiz kaldıklarını düşündürmektedir. Bu konu özelindeki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...özellikle sonucunda hiçbir şey çıkmayacağını düşündüğümüz zamanlarda dediğim gibi o toplantı sonrası yapılan çay, sigara muhabbetlerinde ya da başka bir yerde bunu çok daha rahat ifade edebiliyoruz. Yani bununla ilgili de hani kendi okulum bazında düşündüğümde yine biz toplantılarda böyle çok hani aman aman görüşlerimizi hepimiz söyleyip bunun işte dakikalarca tartışmasını yapan bir grupta değiliz açıkçası.” (Katılımcı 3)

“Bu karar uygulamaya geçtiğinde dediğimiz gibi öğretmenler odasında, sigara içilen alanlarda, çay ocaklarında ikili üçlü böyle klipler halinde insanlar bu sefer çok fazla böyle şedit bir şekilde bir yere açılıyor.” (Katılımcı 5)

“...ama bazen sessiz kalabiliyoruz. Daha sonradan arkadan muhabbet olduğu kesin ama bu mutlaka. Birileri çıkıp bir şey söylüyor ve arkasından da bazıları bir destek verir, bazıları vermez, o şekilde kapanır.” (Katılımcı 6)

Öğretmen profesyonelliği bağlamına gelindiğindeyse katılımcılar, profesyonellik seviyesinin artmasının örgütsel sessizliği niteliksel olarak azaltıcı yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Özellikle kıdem ve deneyimin artmasıyla birlikte öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve örgütsel kararlara aktif katılım gösterdikleri belirtilmiştir. Bu ifadeleri öne süren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Zamanla daha işime yarayan, işime olan şeyleri, sorunları, talepleri okul müdürünüze aktarıyorsunuz veya her konuda çıkıntılık yapmıyorsunuz. Dikkat ediyorsunuz. Radikal marjinal özelliklerinizi daha böyle vasatta indiriyorsunuz gibi. Memuriyet aslında sizi bir kalıba sokuyor.” (Katılımcı 5)

“Mesela birkaç yıl önce örnek vermem gerekirse, birkaç yıl önce bir görevlendirme ile bir toplantıya gönderildim. Çok da fazla bilginin olmadığı ya da ilgi alanıma hitap etmeyen bir durumdu. O zaman tabii ki sessiz kalmayı tercih edebiliyorsunuz ama şimdi değil.” (Katılımcı 15)

Özetle örgüt yapısı ve bu yapısal bağlamın örgüt iklimine yansımaları hususundaki öğretmen görüşleri “mobbing kaygısı, öğrenilmiş çaresizlik, stratejik sessizlik ve öğretmen profesyonelliği” kodları etrafında belirgin şekilde yoğunlaşmıştır.

4.2.2.3. Normatif Kültürel Etmenler

Katılımcılar toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve toplumsal kültürün örgütsel sessizlik davranışında önemli faktör olduğunu belirtmişlerdir. İlk olarak, elde edilen bulgular cinsiyet eşitsizliğinin özellikle kadın öğretmenlerin örgüt içinde daha sessiz kalmalarına ve seslerini çıkarmaktan çekinmelerine neden olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan ulusal kültür indeksleri bağlamında görüş belirten katılımcılar, örgütsel sessizliğin toplumun kültürel normları ve değerleri ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı görüşlerine göre Türk toplumunun yüksek güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma eğilimleri, öğretmenlerin örgütsel kararlara katılımını azaltmakta ve sessiz kalmalarını teşvik etmektedir.

Normatif kültürel etmenler bağlamında elde edilen bulgular, örgütsel sessizlik davranışının demografik, örgütsel yapı ve kültürel faktörlerle iç içe geçmiş karmaşık bir yapı olduğunu ortaya koymakta ancak yine de cinsiyet eşitsizliği ve toplumsal kültüre dair bulgular spesifik olarak ön plana çıkmaktadır. Bu noktada ilk olarak cinsiyet

eşitsizliği ve ardından toplumsal kültüre atıf yapan katılımcı görüşleri sırasıyla verilmiştir. Bu görüşler şu şekildedir:

“O müdürün mesela kadın öğretmenlere karşı ayrı bir nasıl diyeyim ayrı bir antipatisi vardı. Açıkça da bunu dile getiriyordu. Hatta şöyle ki bir öğretmen arkadaşımız ücretli öğretmenlik yapıyordu ve sadece kadın öğretmenle çalışmak istemediğini söyleyerek bu öğretmenin işine son verilmesine sebep olmuştu.” (Katılımcı 12)

“Dolayısıyla okul müdürünün nazarında bizler her zaman işi zorlaştıran taraftayız ve genelde kadın öğretmenlere karşı bir güç mesafesi her zaman oluyor. Erkeklerle çok daha rahat iletişim kuruyor okul müdürleri. Hele hele çalıştığınız kurum bir İmam Hatip Kurulu ise.” (Katılımcı 14)

“Çok yaygın, yaygın, çok yaygın. Eğer okul yöneticiniz, hele hele yaşı oldukça büyük bir erkekse bunu o kadar rahat gözlemlersiniz ki. Bir kere hem erkek saygı duyacaksın. İkincisi, yaşı çok büyük. Babam yaşında hep böyle tabir ediyor. Babam yaşında adama ne deseydim toplantıda?” (Katılımcı 14)

“Yine bu karşıdaki kişiye bağlı. Bence idarecinin yapısına bağlı. Genellikle muhafazakâr bir idareciye sahipseniz, cinsiyet elbette tabii ki önemli olabiliyor. Yani erkek egemen bir toplumda yaşıyoruz. Erkek egemen bir toplumda özellikle muhafazakâr bir idareci ile çalışıyorsanız tabii ki erkeğin sözü daha fazla dinleniyor ya da önemseniyor diyebilirim. Bayan ise bu konuda bazen çekimser kalabiliyor.” (Katılımcı 15)

“Örnek vermem gerekirse biz kadınların doğum sonrasında yasal izinleri var ve benim çalışmış olduğum okul, şu an çalışmış olduğum meslek lisesi bana bu iznimi kullandırmamıştı. Oysa okul yönetimin böyle bir hakkı yoktu. Bu benim yasal bir iznimde onların sadece haksız bir uygulamasıydı ama ben susmak zorunda kaldım.” (Katılımcı 16)

“Kadın genelde susturulmaya alışmış bir cins oluyor. Yani evde, sokakta, okulda... işte kadına sen çok konuşma, ne bileyim çok sesin çıkmasın, dur bakalım

sen sus gibi şeylerle büyütüldükleri için belki de daha sessiz kalma, daha fazla işte uyma davranışı gösteriyorlar.” (Katılımcı 18)

Okul yöneticilerinin cinsiyetçi bakış açısı sebebiyle kadınların sessizleştirildiklerini ve kendilerinin de sessizleştiklerini ortaya koyan bu bulgulara ek olarak, toplumsal kültürün bireylere atamış oldukları cinsiyet rolleri bağlamında da kadının sessizleştirildiği fikri etrafında yoğunlaşan bulgular da yer almaktadır. Bu bulgular şu şekildedir:

“Bir kere cinsiyetin kesinlikle büyük etkisi var. Çünkü ataerkil bir toplum. Dediğimiz gibi kadınların çok sessizleştirildiği bir toplum içerisindeyiz. Bu yüzden zaten bu kadar çok toplumun kötüye gittiği durumlar söz konusu. Yani biz bu ülkede hala kadın cinayetlerini, hala kadına şiddeti konuşuyoruz maalesef.” (Katılımcı 3)

“Ben bu susmanın sebeplerinden birinin de bizim bu kültürle büyütüldüğümüz olduğunu düşünüyorum. Kadınlar, kadın yöneticiye saygı duymuyor. Zaten kadınlar erkek yöneticiye saygı duyuyor. Bunun da sebebi küçüklükten itibaren hep erkek büyüklerimize karşı saygılı büyütülüyoruz.” (Katılımcı 12)

“...bu düşüncemin sebebi de yaşanmışlıklarım. Hepimiz bu toplumda yaşıyoruz. Bu fikirle büyütülüyoruz. Büyüğüne saygılı olman gerekiyor. Babana saygılı olman gerekiyor. Dedene saygılı olman gerekiyor. Farkındaysanız saygılı ol diye bize öğretilen cümleler hep erkek büyüklerimize karşı. Annene karşı saygılı olmalısın diye öğretilmiyor. Susturuluyoruz kadınlar olarak.” (Katılımcı 15)

Dolayısıyla bu bağlamda katılımcılar, okul bağlamındaki örgütsel sessizlik davranışının oluşmasında toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve toplumsal cinsiyet normlarının önemli bir rol oynadığını ileri sürmüştür. Özellikle kadın öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticileri tarafından maruz bırakıldıkları açık veya örtük cinsiyetçi tutumların kadınların sessiz kalmasını artıran temel unsurlardan biri olarak nitelendirildiğine dair bulgular bulunmaktadır. Buna benzer olarak, ataerkil toplum yapısı içerisinde yetişen bireylerin cinsiyet rolleri doğrultusunda sessiz kalma eğilimi geliştirdiği ve özellikle kadınların toplumsal olarak kendilerine atfedilen geleneksel roller nedeniyle sessizleşmeye daha yatkın oldukları belirtilmiştir. Bu durum, örgütsel sessizlik

davranışının toplumsal cinsiyet normlarıyla doğrudan ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış; mevcut sonuçlar, önceki çalışmalarla karşılaştırılarak anlamlandırılmıştır. Ayrıca politika yapıcılar, uygulayıcılar ve gelecekte benzer konularda çalışacak araştırmacılar için çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu çalışmada öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik olarak yürütülen nicel ve nitel analizler birlikte ele alındığında, elde edilen bulguların farklı düzeylerde birbiriyle örtüştüğü veya ayrıştığı gözlemlenmiştir. Nicel veriler, güç mesafesi algısı yüksek olan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin de anlamlı biçimde yüksek olduğunu ortaya koyarken; nitel bulgular, bu nicel eğilimi destekler nitelikte pek çok görüş sunmuştur.

Öğretmenlerin yöneticileriyle kurdukları mesafeli ilişkiler, ifade özgürlüğü konusundaki çekinceleri ve karar alma süreçlerine katılım konusundaki sınırlılıkları, sessizlik davranışlarını artıran etmenler olarak nitel verilerde açıkça dile getirilmiştir. Buna ek olarak, bazı katılımcı görüşleri ve bağlamsal durumlar, nicel bulgulardan kısmen farklılaşan izler taşımaktadır. Örneğin, güç mesafesi algısı yüksek olmasına rağmen, belirli koşullar altında öğretmenlerin seslilik davranışı gösterebildiği örneklerle karşılaşmıştır. Bu durum, bireysel özellikler, okul kültürü, yönetici tutumları veya öğretmenin deneyimi gibi faktörlerin sessizlik davranışları üzerindeki etkisini işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle, bazı öğretmenlerin yönetsel otoriteyi güçlü ve katı bir şekilde algılamalarına rağmen, örgütsel sorunlara yönelik aktif tepki verebilme cesaretini gösterebildikleri anlaşılmaktadır.

Nitel bulgular, nicel analizlerde doğrudan ölçülmeyen veya sınırlı yansıma bulan duygusal ve kültürel dinamikleri ortaya koyarak nicel bulgulara tamamlayıcılık kazandırmıştır. Özellikle cinsiyet rolleri, yaş, kıdem, sendikal yapı, kültürel normlar ve yöneticinin bireysel tutumları gibi değişkenler, öğretmenlerin sessizlik düzeylerini şekillendirmede önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla, çalışmanın bulguları genel olarak

birbiriyle örtüşmekle birlikte, belirli alt boyutlarda farklılaşan eğilimler sergilemekte ve bu farklılıklar karmaşık örgütsel dinamiklerin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın nicel aşamasından elde edilen bulgulara odaklanıldığında, kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hem örgütsel güç mesafesi hem de örgütsel sessizlik algılarının genel olarak orta-yüksek düzeyde seyrettiği görülmüştür. Ancak bu değerlendirme, örgütsel güç mesafesi algısı bağlamında ölçeğin toplam puanının alınamaması nedeniyle, ölçeği geliştiren araştırmacıların önerdiği şekilde (Yorulmaz ve diğerleri, 2018) her bir alt boyutun (gücü kabullenme, güçü araçsal kullanma, güçü meşrulaştırma ve güce razı olma) ayrı ayrı ele alınarak ortalamalarının değerlendirilmesiyle yapılmıştır. Bu durum, genel bir toplam puan üzerinden değil, boyutların göreceli ağırlıkları ve öğretmen algılarındaki dağılımı üzerinden anlam çıkarımında bulunulmasını gerektirmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları özellikle güçü kabullenme ($X = 2.60$) ve güce razı olma ($X = 2.45$) boyutlarında belirginleşmektedir. Buna karşın, güçü meşrulaştırma ve gücün araçsal kullanım gibi boyutlar (≤ 2.06) görece daha düşük ortalamalara sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin, yönetsel uygulamalarda görülen güç dengesizliklerini ve adaletsizlikleri çoğu zaman sorgulamadan kabullenmekte; bu tür durumlara karşı açık bir tepki vermek yerine sessiz kalmayı tercih etmekte olduğu ortaya koyulmuştur. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilerle yaşanabilecek bir çatışmanın ya da fikir ayrılığının ifade edilmesinin hem kişisel hem de örgüt bağlamında olumsuz sonuçlar doğurabileceğine yönelik bir kaygı taşıdıklarını göstermektedir. Bu kaygı, yüksek güç mesafesinin hâkim olduğu örgütsel yapılarda değerlendirildiğinde; bu tür yapılarda çalışan bireylerin, yetkinin eşit şekilde dağılmadığı bir ortamda, hem dışsal zorunluluklar ve kurumsal dayatmalar hem de içsel bir kabullenme süreciyle yönetime karşı daha fazla saygı ve çekinme eğilimi gösterdiği, bu durumun ise yöneticilerle çalışanlar arasında belirgin bir mesafe oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, güç mesafesinin yüksek olduğu örgütsel yapılarda çalışan bireyler; daha fazla boyun eğen, yönetsel kararları sorgulamaktan kaçınan ve bu durumun beraberinde getirdiği içsel huzursuzluğu taşıyan sessiz aktörlere dönüşmektedir (Khatrı, 2009; Ghosh, 2011). Benzer şekilde nicel bulgular kamu okullarının lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin de benzer bir bağlam içinde olduğunu ortaya koymuştur.

Hofstede'e (2001) göre Türkiye güç mesafesinin yüksek olduğu ülkelerden biridir. Hissedilen bu yüksek güç mesafesi toplumun işleyiş normlarına, ulusal kültüre ve bireylerin zihin haritalarına işlemiştir (Pasa, 2000). Dolayısıyla, araştırma neticesinde elde edilen nicel bulgulara göre öğretmenlerin sahip olduğu güç mesafesi algısı ilgili ölçeğin alt boyutları kapsamında değerlendirildiğinde ulusal kültür ve ulusal ölçekte alışlagelen işleyiş normlarıyla örtüşmektedir. Buna bağlı olarak ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları örgütlerdeki dikey hiyerarşiye ilişkin tutumlarının, "saygılı kabullenme" ile "koşullu sorgulama" arasında dengelenen özgün bir profil sergilediğinden söz edilebilir. Örgütsel Güç Mesafesi ölçeğinin en yüksek puanlarını alan Gücü Kabullenme ($X = 2.60$) ve Güce Razi Olma ($X = 2.45$) boyutları, öğretmenlerin yönetsel otoriteyle kurdukları ilişkinin temelinde hâlâ güçlü bir "hiyerarşik saygı" geleneğinin yattığını göstermektedir. Bu gelenek, yöneticilerin düşüncelerini önemseme, çatışmadan kaçınma ve kararların "işin doğası gereği" üst makamdan geldiğini varsayma biçiminde tezahür etmektedir. Buna bağlı olarak nicel bulguların, Sargut'un (2015) Türkiye'yi tanımladığı "paternalist ama çatışmadan kaçınan" örgüt iklimi benzetmesiyle uyumlu olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, öğretmenlerin, yöneticiyi babacan bir otorite olarak görme eğiliminde olmasına rağmen aynı yönetici keyfi imtiyaz talep ettiğinde otoriteye yönelik ahlaki denetim beklentisi içerisinde olduğu varsayımını ileri sürmek mümkündür.

Aynı öğretmen grubunun Gücü Meşrulaştırma ($X = 1.62$) ve Gücü Araçsal Kullanma ($X = 2.06$) boyutlarında anlamlı biçimde düşük puanlar vermesi, hiyerarşiye duyulan saygının sınırsız bir imtiyaz onayına dönüşmediğini, tam aksine keyfi ayrıcalık ve çıkar temelli yakınlık uygulamalarına karşı belirgin bir mesafenin korunduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenler yöneticinin "yönetme hakkını" tanırken, bu hakkın denetlenebilir ve adil sınırlar içinde kullanılması gerektiğini düşünmekte ve buna bağlı olarak yönetsel gücün kendisine yakın kişi veya gruplar lehine araçsallaştırılmasını meşru addetmemektedir.

Nicel bulguların ortaya koyduğu bir diğer kesit ise demografik etkenlerin değerli olabilecek nüansların fark edilebilmesidir. Lisansüstü akademik birikime sahip öğretmenler ile altı yılın üzerinde mesleki kıdeme ulaşan gruplar, özellikle gücü kabullenme ve gücü meşrulaştırma boyutlarında anlamlı olarak daha düşük ortalamalar sergileyerek hiyerarşiye yönelik eleştirel refleksiyonun güçlendiğini göstermiştir. Bu

eğilim, ileri düzey akademik formasyonun ve artan mesleki deneyimin, öğretmenleri yalnızca mesleki olarak değil, örgütsel iktidar ilişkileri bağlamında da sorgulayıcı hale getirdiğine işaret etmektedir. Buna karşılık cinsiyet ve sendika üyeliği değişkenleri, dört boyut açısından da istatistiksel anlamda belirleyici olmamış; güç mesafesi algısının bu bağlam özelinde okul örgütlerinde diğer kurumlara görece homojen dağıldığını göstermiştir.

Geniş bir perspektiften bakıldığında, nicel bulgular Türkiye'nin kültürel olarak yüksek güç mesafesine eğilimli yapısının öğretmen algılarında belirli ölçüde varlığını koruduğunu, fakat bu algının koşulsuz rıza niteliğinde olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler hiyerarşik yapılanmayı “zorunlu işleyiş süreci” olarak kabul etmekte, fakat yönetsel gücün keyfi kullanımına ve ayrıcalık üretmesine sınırlı hoşgörü göstermektedir. Eğitim durumu ve mesleki olgunlaşma süreçleri, bu sınırlı hoşgörüyü daha da daraltarak “rasyonel-ahlaki denetim” beklentisini kuvvetlendirmektedir. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında, “saygılı mesafeyi” sürdürürken yöneticinin hesap verebilirliği ve adalet ilkesi çerçevesinde hareket etmesini bekleyen, giderek daha eleştirel ve profesyonel bir öğretmen profiline doğru evrilme olabileceği gözlenmektedir.

Öğretmenlerin sahip oldukları veya içinde bulundukları örgütsel sessizlik yalnızca sözlü ifade eksikliği olarak değerlendirilemeyeceği gibi okulun iletişim ağlarını, karar süreçlerini ve kurumsal öğrenme kapasitesini sistematik biçimde etkileyen çok katmanlı bir olgudur (Dankoski, 2014). Dolayısıyla, sessizlik, bireysel düzeyde psikolojik güven eksikliği, yaptırım kaygısı ve öğrenilmiş çaresizlik gibi güdülerle tetiklenmekte ve buna bağlı olarak örgütsel düzeyde hiyerarşik mesafe, belirsizlikten kaçınma eğilimi ve ataerkil normların pekiştirdiği davranış kalıplarıyla kurumsallaşmaktadır. Bu durum, toplantılarda geri bildirim akışının zayıflamasına, kararların dar bir yönetim kadrosu tarafından denetlenmeden yürürlüğe girmesine ve yenilikçi fikirlerin informal kanallara yönelmesine yol açmaktadır.

Örgütsel sessizlik, öğretmenlerin mesleki deneyim ve uzmanlıklarını örgüt lehine kullanmalarını sınırlayan, pedagojik gelişim ve paydaş katılımı açısından kritik önem taşıyan örgütsel öğrenme döngülerini ise kesintiye uğratan bir yapı özelliğine sahiptir (Tan, 2014; Louis ve Lee). Bu bağlam ve durum içerisinde elde edilen nicel bulgular,

örgütsel sessizliğin öğretmenler açısından yöneticilerin tutum ve davranışlarından kaynaklandığını göstermektedir.

“Yönetici” alt boyutunun en yüksek puanları, hiyerarşik konumun yarattığı otorite baskısının doğrudan bir yansımasıdır. “Duygu” boyutunda gözlenen yüksek ortalamalar, bu sessizliğin yalnızca iletişim kesintisiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda öğretmenlerde kaygı, stres ve içsel gerilim biçiminde “psikolojik maliyet” ürettiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, “Okul Ortamı” boyutuna ilişkin puanların görece düşük seyretmesi, öğretmenlerin resmî kanallarda geri bildirim vermekten çekinseler de enformel ağları (öğretmenler odası sohbetleri, dijital mesaj grupları vb.) aktif biçimde kullanarak düşüncelerini paylaşabildiklerine işaret etmektedir. Cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem ve sendika üyeliği gibi demografik değişkenlerin sessizlik düzeylerinde anlamlı bir ayrışma yaratmaması ise söz konusu olgunun bireysel özelliklerden ziyade okulun yapısal-kültürel düzenlemeleriyle ve hiyerarşik iklimiyle belirlendiği öngörüsünü doğrulamaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgular kamuya bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel sessizlik/seslilik algılarına ilişkin çok katmanlı, bağlamsal bir tablo ortaya koymuştur. MAXQDA-24 ile içerik analizi yoluyla elde edilen örüntü, makro kültürel öğelerden mikro ilişki dinamiklerine uzanan bir spektrumu aydınlatırken, hiyerarşik mesafenin öğretmenler tarafından “doğal ama şartlı” bir gerçeklik olarak algılandığını göstermiştir.

Yönetici ve öğretmen arasındaki ilişkinin ast-üst bağlamında algılanması hem tarihsel hem de kültürel bir norm olarak içselleştirilmiş buna karşın hiyerarşik sınırlar, yönetici konumundaki kişinin yönetim anlayışı, örgüt yapısı ve örgüt iklimi bağlamlarında ele alınabilecek katılımcı görüşleri ile çerçevelendirilmiştir. Demokratik, empatik ve kapısı açık “yönetici liderler” güç ve otoriteden doğan mesafeyi dikey hiyerarşi algısı özelinde görünmez kılarken, otoriter ve tek sesli yöneticilik anlayışına sahip “idareci yöneticiler” hem mesafeyi artırmış hem de öğretmenlerin ifade cesaretini bastırmıştır.

Otoriteye duyulan geleneksel saygı, ulusal kültür etkisiyle kendiliğinden mesafe üretse de genç kuşak öğretmenler bu kodu giderek daha fazla sorgulamış ve güç

mesafesinin evrilebilir niteliğini açığa çıkarmıştır. Buna ek olarak, kıdem ve yaş arttıkça öğretmenlerin eleştirel ve yüzleşmeci tutum alabilmesi, kişilik ve iletişim becerilerinin lisansüstü eğitimden daha belirleyici görünmesi ve cinsiyet temelli iletişim tuzaklarının çift yönlü işleyişi bu tablonun demografik boyutunu derinleştirmiştir. Resmi hiyerarşide dile getirilemeyen düşüncelerin çay molaları ile dijital gruplarda dolaşıma girmesi ise informal ağların mesafeyi yumuşatan ara mekanizmalar olarak işlediğini ortaya koymuştur. Örgütsel sessizlik dinamikleri, yöneticinin tutum ve yaptırım kapasitesine odaklanan psikolojik maliyetlerle iç içe geçmiş, mobbing korkusu ve olumsuz geri bildirim kaygısı öğretmenleri görünmezliğe itmiştir. Sürekli sonuçsuz kalan öneriler, “nasıl olsa değişmeyecek” algısıyla öğrenilmiş çaresizliği beslemiş; kimi öğretmenler gereksiz sorumluluktan kaçınmak ve enerjilerini korumak amacıyla stratejik suskunluğu tercih etmiştir. Ataerkil normlar, kadın öğretmenleri hem yöneticiye karşı saygın sessizlikle hem de meslektaş kadınlarla “cam tavan” gerilimi üzerinden çift yönlü baskı altında bırakmış; böylece sessizlik cinsiyetlinmiş patikalar kazanmıştır. Kıdem ve uzmanlık düzeyi yükseldikçe pasif çekilmenin analitik eleştiriye evrilmesi, profesyonelliğin sessizliği dönüştüren bir kaldıraç işlevi gördüğünü göstermiştir. Resmi toplantılarda düşük yoğunlukta ses çıkaran öğretmenlerin öğretmenler odası ve dijital platformlarda eleştirel öneriler üretmesi, sessizliğin mecralar arası geçişli bir iletişim stratejisi olduğunu da ortaya koymuştur.

Nitel bulgular, yüksek hiyerarşi algısının doğrudan sessizlik yaratmadığını, örgütsel adalet, psikolojik güven ve kültürel normlar gibi ara değişkenler üzerinden dolaylı bir şekillendirici olduğunu gösterebilmektedir. Mesafe daraldığında bile seslilik otomatik olarak artmamakta; öğretmenler potansiyel yaptırım riskini hesaplayarak konuşma pencerelerini stratejik biçimde seçmektedir. Öte yandan resmi kanalların kapalı oluşu, gayri resmi ağların canlılığını güçlendirerek, öğretmenlerin hiyerarşinin yarattığı boşluğu alternatif iletişim mecralarıyla dengelemesine olanak tanımaktadır.

Türkiye’deki okul örgütleri, paternalist fakat çatışmadan kaçınan iklimle uyumlu bir şekilde çalışmakla beraber öğretmenlerin mesleki özerklik ve katılım talepleri doğrultusunda bu iklimin çatlamaya başladığını göstermektedir. Çalışma, güç mesafesi-sessizlik ilişkisinde psikolojik güven ve örgütsel adaletin aracılık gücünü sahaya dayalı katılımcı görüşleriyle destekleyerek literatüre kültüre duyarlı bir katkı sunmakta, cinsiyet

rollerinin sessizlik mekanizmalarındaki yerini ise mikro iktidar boyutuna dikkat çekerek görünür kılmaktadır.

Sonuç olarak, çalışmanın bulguları Türkiye'nin kültürel olarak yüksek güç mesafesine dayalı örgütsel geleneklerinin eğitim kurumlarında varlığını sürdürdüğünü, ancak artan akademik formasyon ve mesleki olgunlaşma ile öğretmenlerde rasyonel-ahlaki denetim beklentisinin güçlendiğini göstermektedir. Sessizliği azaltmak ve katılımcı okul iklimi yaratmak için yöneticilerin şeffaf karar süreçleri, adil uygulamalar ve psikolojik güven ortamı inşa etmeleri; politika yapıcılarının ise lisansüstü eğitim teşvikleri, profesyonel öğrenme toplulukları ve kariyer evresi mentorluğu gibi yapısal düzenlemelerle bu dönüşümü desteklemeleri önerilmektedir.

5.2. Tartışma

Güç mesafesi, örgütsel, toplumsal ve kültürel bağlamlarda bireylerin gücün eşitsiz paylaşımına karşı hissetmiş oldukları bir kabul silsilesi veya tam aksine güçten ve otoritenin eşit olmayan paylaşımına karşı göstermiş oldukları tepkisel davranışlardır (Adamovic, 2023; Spencer-Oatey, 1996; Hofstede, 1985). Bu bağlamda bu mesafenin kültür, politika, aile ve kurumsal örgütler bağlamında sıklıkla hissedilen bir ölçeğe sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, okul örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde, okulların bir yandan bürokratik-devlet hiyerarşisine bağlı resmî kurumlar, öte yandan girdisi, süreci ve çıktısı tamamen insana dayanan beşerî yapılar olmaları sebebiyle okulların toplumun kültürel kodlarını doğrudan yansıtan ve gücün eşitsiz dağılımını görünür kılan sosyal mekânlar hâline geldiği ileri sürülebilmektedir.

Öğretmenler, bir yandan müfredat ve mevzuat gibi merkezi otoritelerce belirlenen kararların uygulayıcısı konumunda olmak, diğer yandan da sosyal varlıklar olma durumundadır. Bu ikili konum, Hofstede'nin (1985) tarif ettiği otoriteye duyulan geleneksel saygı ile Spencer-Oatey'nin (1996) vurguladığı tepkisel davranış kutupları arasında daimî bir gerilim üretir. Dolayısıyla güç mesafesi, öğretmenlerin yöneticilerle iletişim kurma biçimlerinden okul karar süreçlerine katılım isteklerine, hatta öğrenci ve veliyle kurdukları ilişkilere kadar genişleyen çok katmanlı bir etken hâline gelir. Eğitim örgütlerinde algılanan mesafenin yüksekliği öğretmenleri çoğunlukla uygulayıcı-ast rolüyle sınırlandırırken, mesafenin düşük olduğu demokratik iklimlerde öğretmenler profesyonel paydaş statüsüne yaklaşarak seslerini daha rahat duyurabilmektedir.

Kısacası, güç mesafesi kavramı öğretmenlerin günlük mesleki pratiklerinde seslerini nasıl duyulur hale getirdiklerini ya da sustuklarını anlamak için temel bir açıklayıcı değişken olma özelliği taşır.

Araştırma sonuçları, Türkiye'nin geleneksel-paternalist kültüründe konumlanan ortaöğretim okullarında güç mesafesinin hâlen “orta-yüksek” düzeyde kabullenildiğini, ancak bu kabullenişin rasyonel gerekçelerden çok tarihsel alışkanlık ve zorunlu uyumla açıklanabildiğini; öğretmenlerin yöneticilerle açık iletişime geçme isteğini yöneticinin demokratik/empatik tutumu, örgütsel adalet algısı ve psikolojik güven ikliminin belirlediğini ortaya koymaktadır. Nicel analizde güç mesafesi ile sessizlik arasındaki korelasyon istatistiksel olarak zayıf görünse de nitel veriler, hiyerarşi algısının doğrudan susturmaktan ziyade konuşsam da değişmez düşüncesini besleyerek dolaylı bir sessizlik ürettiğini göstermiş; mobbing korkusu, öğrenilmiş çaresizlik ve stratejik sorumluluktan kaçınma gibi mekanizmaların bu sessizliği derinleştirdiği saptanmıştır.

Yüksek güç mesafesi öğretmen psikolojisi, personel arası iş birliği ve karara katılım süreçlerini olumsuz etkilerken (Surgrue, 2009; Johnson ve diğerleri, 2023; Alazmi, 2024), bazı mikro kültürlerdeyse öğretmenlerde mesleki aidiyet artışı gözlenmesi hususunda yardımcı bir etken olarak işlev göstermiştir (Appelbaum ve diğerleri, 2020; Dong ve diğerleri, 2022; Din ve diğerleri, 2014). Bu durum ise bağlamsal farklılıklara işaret etmekle beraber yüksek güç mesafesinin her daim olumsuz bir süreç algısıyla değerlendirilmemesi fikrini doğurmaktadır. Öte yandan, örgütsel sessizlik hem bireysel (güvensizlik, mobbing) hem de yapısal faktörlerden (adalet, liderlik tarzı, iletişim iklimi) etkilenmektedir. Bu noktada, yönetimin açık, adil ve destekleyici uygulamaları sessizliği azaltırken öğretmenlerin mesleki motivasyon ve mesleki aidiyet hissetme oranlarını artırdığı görülmüştür. Ancak araştırma bulguları, literatürde güç mesafesinin olumlu işlevlerine vurgu yapan çalışmalarla tam olarak örtüşmemektedir; örneklem ve katılımcı grubuna dahil olan öğretmenler güç mesafesini belirli ölçüde kabul etseler de yönetici-öğretmen arasındaki mesafenin aşırı genişlemesinin okul iklimini, iletişimi ve karar süreçlerini olumsuz etkilediğini yoğun biçimde dile getirmişlerdir. Dolayısıyla örgütlerin kendi sahip oldukları mikro kültüre bağlı olarak güç mesafesi olumlu bir iklim oluşmasına sebebiyet verebilse de Eskişehir özelinde bu algı veya çıkarımı öne sürmek yanlış olacaktır.

Yüksek güç mesafesine sahip eğitim örgütlerinde, kadınların erkeklere kıyasla daha az kariyer fırsatına sahip oldukları, yönetsel ve idari rollere daha az erişim ve üstlerinden daha az destek aldığını ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Zarif ve diğerleri, 2019; Azizi ve diğerleri, 2021; Spalioras ve Spaliora, 2024). Bununla birlikte, erkek egemenliğinin bazı durumlarda kadın çalışanlar üzerinde özgül bir güç mesafesi algısı oluşturduğunu öne süren çalışmalar (Lin, 2025; O'Connor, 2018), bir yandan kadınların lider ve yönetici pozisyonlarında kabul edilme süreçlerini incelerken, öte yandan kadın personelin örgütsel bağlamda karşılaştığı güçlükleri de tartışmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen nicel veriler öğretmenlerin cinsiyet değişkeni üzerinden herhangi olumlu veya olumsuz bir durum yaşamadıklarını ortaya koysa da yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen nitel veriler durumun kadın öğretmenlerin aleyhinde olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, ulusal ve toplumsal ölçekte geçerli olan yüksek güç mesafesi kültürünün izdüşümü Eskişehir’de görev yapan öğretmenlerde de gözlemlenebilmektedir. Öte yandan, cinsiyet temelli gelişen ataerkil normlar, özellikle kadın öğretmenlerin ve kadın yöneticilerle ilişkilerin sessizlik örüntülerini karmaşılaştırırken; artan kıdem, sahip olunan lisansüstü eğitim ve genç kuşakların katılımcı tutumları hiyerarşik mesafeyi sorgulayan bir direnç oluşturmaya başladığı söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamında, sendikal güç ve kıdem değişkenlerine gelindiğindeyse nicel bulgular istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak eğitim durumu özelinde nicel bulgular, eğitim derecesinin yükseldikçe statükoyla arada bir mesafe oluştuğunu ortaya koymuştur. Buna benzer şekilde, nitel bulgular da eğitim durumunun (lisansüstü dereceye sahip olmak) bazı durumlarda öğretmenlerin bireysel yetkinliklerinden dolayı daha güçlü bir ifade ve üslup kazandığını ve buna bağlı olarak sessizliklerini bozduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular Liu ve Yin (2023) tarafından ortaya atılan lisansüstü derecesine sahip olan personelin daha düşük güç mesafesi algısına sahip olmasıyla örtüşmektedir. Benzer bir görüşü de Shengnan ve Hallinger (2020) öğretmenlerin profesyonel gelişimleri artıkça güç mesafelerinin daha düşük seviyede olduğunu öne sürerek desteklemiştir. Dolayısıyla, profesyonel öğrenme öğretmenleri ifade gücü, farklı kurumların mikro kültürleri ile kültürlenme ve buna bağlı olarak statükoya karşın daha güçlü ve kendilerinden emin bir duruş sergileme hususunda yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak, güç mesafesi ve sessizlik etkileşiminin sadece öğretmen refahı açısından değil, okulun örgütsel öğrenme kapasitesi, yenilikçilik ve öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Yöneticilerin katılımcı ve adil liderlik anlayışı benimsediği ortamlarda, öğretmenlerin pedagojik yenilikleri paylaşma ve uygulama isteğinin arttığı; bunun da sınıf içi etkileşimi, öğrenci motivasyonunu ve akademik çıktıları olumlu yönde etkilediği hem uluslararası literatür hem de yerel çalışmalarla desteklenmektedir. Dolayısıyla hiyerarşik mesafenin rasyonel düzeye çekilmesi, sadece çalışan memnuniyetini değil, okulların temel performans göstergelerini de iyileştirecek multiplikatif bir etkiye sahiptir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Politika yapıcılara yönelik öneriler

Türkiye'deki eğitim politikalarının temel yönelim ve amacı, merkeziyetçi bir yapı içerisinde denetimi artırmak ve standartlaştırılmış çıktılara ulaşmak biçiminde şekillendiği söylenebilmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin yetki alanlarını ve makamlarından aldıkları gücü artırmakta ancak buna karşın öğretmenlerin karar alma süreçlerinde aktif rol oynamalarını veya katılımcı rolünü üstlenmeyi sınırlamaktadır. Dolayısıyla süreç içerisinde örgütsel güç mesafesinin genişlediği ve buna bağlı olarak öğretmenlerde ifade davranışının bastırılması sonucuyla karşı karşıya kalınmaktadır. Buna benzer şekilde araştırma bulguları, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesini belirli ölçüde kabullenseler de yöneticilerle olan aşırı mesafeli ilişki biçiminin okula ait kültür ve iklimi negatif yönde etkilediğini, formal iletişim kanallarını daralttığını ve karar süreçlerine katılımı sınırladığını göstermektedir. Özellikle yönetici odaklı sessizlik ve öğretmenlerin karar süreçlerinde yalnızca uygulayıcı olarak konumlandırılması, okulun öğrenen bir organizma olarak gelişimini engellemektedir. Bu bağlamda, politika yapıcıların Türkiye'nin geleneksel olarak yüksek güç mesafesi kültürünü dönüştürmeye yönelik yapısal ve kültürel müdahalelere öncelik vermesi gerekmektedir.

Bu durumu minimize etmek adına katılımcı okul kültürünü destekleyen politika geliştirme süreçleri politika yapıcılar tarafından desteklenerek öğretmenlerin okul içi kararlara katılımını sağlayan yasal düzenlemeler güçlendirilmeli, öğretmen konseyleri

veya danışma kurulları gibi katılımcı yapılar zorunlu ve işlevsel hale getirilmelidir. Buna ek olarak, düşük güç mesafesi temelli liderlik gelişim programları teşvik edilmeli ve okul yöneticileri için çeşitli liderlik gelişim programları tasarlanmalıdır. Bu programlar yalnızca yönetsel becerilere değil, aynı zamanda iletişim, empati ve katılımcı liderlik becerilerine de odaklanmalıdır. Öte yandan müdürlerin performans değerlendirme sistemine, öğretmenlerin ifade özgürlüğünü destekleme, önerileri dikkate alma ve şeffaflık gibi nitelikler entegre edilmelidir. Kadın öğretmenlerin güçlenmesini destekleyen ayrımcılık karşıtı politikalarla mücadele edebilmek adına cinsiyet duyarlı okul politikaları geliştirilmeli; kadın yönetici adayları için teşvik edici destek mekanizmaları (liderlik eğitimi, mentorluk vb.) oluşturulmalıdır. Son olarak, öğretmenlerin ifade özgürlüğü, geri bildirim verme olanakları ve yöneticilerin bu önerilere verdiği tepki düzenli olarak izlenmeli ve bu veriler, okulların kurumsal gelişim raporlarına entegre edilmelidir. Dolayısıyla eğitim sisteminin zamanla daha demokratik, katılımcı ve öğretmen temelli bir yapıya evrilebilmesi için yalnızca müfredat düzenlemeleri değil, okul içi yönetim kültürüne dönük dönüşümler elzemdir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Türkiye'deki ortaöğretim okullarında yönetsel karar süreçleri genellikle yukarıdan aşağıya işleyen bir paradigmaya dayalı olarak kurgulanmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, güç mesafesinin yalnızca yapısal bir gerçeklik değil, aynı zamanda uygulayıcı aktörlerin (yöneticiler, öğretmenler, rehber öğretmenler vb.) tutum, algı ve davranışlarıyla da yeniden üretilen bir olgu olduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin sessizlik eğilimlerinin, okul yöneticilerinin liderlik tarzı, iletişim biçimi ve karar süreçlerine öğretmenleri ne ölçüde dâhil ettikleriyle doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, uygulayıcılara yönelik önerilerin odağında örgütsel iklimin inşasında mikro etkileşimlerin belirleyici rolünü vurgulayan bir yaklaşımı gerektirmektedir.

Bu çerçevede, okul yöneticileri, öğretmenler ile kurdukları ilişki biçimlerinde biçimsel otorite veya dikey hiyerarşiye dayalı bir iletişim tarzından ziyade, karşılıklı anlayış ve saygıya dayalı diyalog ortamlarını teşvik etmelidir. Bu diyalog ortamlarının teşvik edilebilmesi için de öğretmenlerin katılımcı olabilecekleri öğretmen kurulları, zümre toplantıları ve gelişim komisyonları sadece biçimsel bir görev değil, aktif katılım alanları olarak yeniden yapılandırılmalıdır. Buna ek olarak, sessizlik belirtilerinin erken

tanınması ve yönetilmesi adına okullarda rehberlik birimleri, örgütsel sessizliğin bireysel ve grup düzeyinde belirtilerini tanımlamak üzere bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Böylelikle sessiz kalan öğretmenlerin geri çekilme nedenleri (güvensizlik, dışlanma, yorgunluk vb.) bireysel danışmanlık veya ekip içi diyalog yoluyla açığa çıkarılmalı, bu sessizlik patolojikleşmeden müdahale edilmelidir. Öte yandan nitel bulgular, özellikle kadın öğretmenlerin ve yeni başlayan genç öğretmenlerin daha fazla sessizlik eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, cinsiyet duyarlı ve kuşaklar arası mentorluk programları teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak, örgütsel güç mesafesinin yalnızca yönetsel yapılanmanın bir sonucu değil, aynı zamanda okul içi etkileşimlerle sürekli yeniden inşa edilen dinamik bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, örgütsel sessizliği azaltmak ve öğretmenlerin ifade davranışlarını desteklemek için okul yöneticilerinin yalnızca biçimsel otoritelerine değil, aynı zamanda iletişim tarzlarına, liderlik anlayışlarına ve katılım kültürüne odaklanmaları gerekmektedir. Bu amaçla geliştirilecek duyarlı liderlik uygulamaları, açık iletişim kanalları ve kapsayıcı karar alma mekanizmaları sayesinde, öğretmenlerin mesleki tatmin ve motivasyon düzeyleri artarken; okul ortamında aidiyet, güven ve karşılıklı saygıya dayalı bir iklimin inşası mümkün olabilecektir.

5.3.3. Araştırmacılara yönelik öneriler

Türkiye'deki kamuya bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel sessizlik algılarını anlamaya yönelik olarak yürütülen bu araştırma neticesinde elde edilen bulgular, bu iki yapının okul bağlamında yalnızca yönetsel uygulamalarla değil, aynı zamanda kültürel normlar, cinsiyet rolleri, bireysel refleksler ve kurumsal mikro kültürler gibi çoklu faktörler üzerinden şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu yönüyle çalışma, örgütsel davranış araştırmalarında mikro–makro geçişkenliğe dayalı analizlerin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu çerçevede, gelecek araştırmalar için şu öneriler getirilebilir:

- Güç mesafesi ve örgütsel sessizlik ilişkisi, sadece devlet liseleriyle sınırlı kalmayıp özel okullar, imam hatip liseleri, mesleki teknik liseler ve temel eğitim düzeyindeki okullarda karşılaştırmalı biçimde incelenmelidir. Böylece kurum içi iklimin, okul türüne ve kültürel kodlara göre nasıl farklılaştığı derinlemesine anlaşılabilir.

- Güç mesafesi ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi açıklayan ara değişkenler (psikolojik güven, örgütsel adalet, liderlik tarzı) ve düzenleyici değişkenler (cinsiyet, kıdem, okul büyüklüğü) üzerinden yapısal eşitlik modelleriyle test edebilir.
- Gerek güç mesafesi gerekse örgütsel sessizlik, kültürel kodlarla yakından ilişkili olduğundan, farklı illerdeki okullarda yürütülecek karma yöntemli yerel vaka çalışmaları, bağlamsal etkileri açığa çıkarmada oldukça değerlidir. Özellikle informal iletişim, duygusal emek ve toplumsal cinsiyet gibi konular etnografik veriyle derinleştirilebilir.
- Bu çalışmada örneklem ve katılımcı grup olarak öğretmenler yer almış olduğundan çalışmanın genel eksenini öğretmen unsuru üzerinedir. Ancak her türlü insani ilişkide olduğu üzere okullarda yer alan iletişim ve ilişkiler de çift yönlüdür. Dolayısıyla benzer konudaki bir çalışma okul yöneticilerinin bakış açısına odaklanmış bir şekilde de gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adak, S., & Yıldız, M. (2022). Examination of Mobbing Exposure of Physical Education and Branch Teachers and Organizational Silence Levels. *International Journal on Social and Education Sciences*. <https://doi.org/10.46328/ijonses.359>.
- Adamovic, M. (2023). Breaking down power distance into 5 dimensions. *Personality and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112178>.
- Afzal, J., Munir, M., Naz, S., Qayum, M., & Noman, M. (2022). Relationship between Organizational Silence and Commitment of Employees at University Level. *Siazga Research Journal*. <https://doi.org/10.58341/srj.v1i2.9>.
- Ağalday, B., & Dağlı, A. (2021). The investigation of the relations between paternalistic leadership, organizational creativity and organizational dissent. *Research in Educational Administration & Leadership*, 6(4), 748–794. <https://doi.org/10.30828/real/2021.4.1>
- Ağcasulu, H. (2019). SOSYAL BİLİMLERDE AĞ YAKLAŞIMININ GELİŞİMİ VE MİKRO AĞ KURAMLARI. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2036–2049. <https://doi.org/10.17755/esosder.514495>
- Ahsan, M., Tamrin, S. B. H. M., Rahman, R. A., & Zafar, K. (2023). Relationship between national culture dimensions and safety climate in construction companies of Abu Dhabi. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 19(s14), 109–119. <https://doi.org/10.47836/mjmhs.19.s14.12>
- Akada, T., & Beycioğlu, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 1113–1130. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610798>

- Akar, H. (2018). Meta-Analysis of Organizational Trust Studies Conducted in Educational Organizations between the Years 2008-2018. *International Journal of Educational Methodology*. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.287>.
- Akcan, A., & Avcı, Y. E. (2024, August 29). Okul müdürünün üstlendiği görevler bağlamında olumlu okul kültürünün geliştirilmesinin incelenmesi. https://qmxjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=76304#
- Akhimien, O. G., & Adekunle, S. A. (2021). Cultural distance and expatriates' psychological adjustment: the moderating role of perceived social supports. *International Journal of Organizational Analysis*, 31(5), 1841–1866. <https://doi.org/10.1108/ijoa-06-2021-2817>
- Akın, U., & Ulusoy, T. (2016). The Relationship between Organizational Silence and Burnout among Academicians: A Research on Universities in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 5(2). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n2p46>
- Aküzüm, C. (2014). The Effect of Perceived Organizational Justice on Teachers' Silence: A Practice in Primary Education Institutions.
- Al-Khlaifat, O., & AlZoubi, M. (2021). The Organisational and Human Silence Factors and Their Impact on The Decision-Making Process in The Public School Sector. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 48(4). Retrieved from <https://archives.ju.edu.jo/index.php/hum/article/view/110616>
- Al-Mahdy, Y. F. H., Hallinger, P., Omara, E., & Emam, M. (2022a). Exploring how power distance influences principal instructional leadership effects on teacher agency and classroom instruction in Oman: A moderated-mediation analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 878–900. <https://doi.org/10.1177/17411432221113912>

- Alazmi, A. A. (2024). Predicting teacher voice behaviour: The influence of distributed leadership, psychological empowerment and power distance orientation in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432241282486>
- Aldrich, H. (2008). Organizations and environments. Stanford University Press.
- Alga, E., & Eroğlu, Ş. G. (2018). Çalışanların Örgütsel Muhalefete İlişkin Algılamalarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma - A Research On Examination Of The Employees'perception About Organizational Dissent In Terms Of Demographic Variables. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(24), 129–157. <https://doi.org/10.20875/makusobed.377432>
- Allaire, Y., & Firsirotu, M. (1984). Theories of Organizational Culture. *Organization Studies*, 5, 193 - 226. <https://doi.org/10.1177/017084068400500301>.
- Almklov, P., Antonsen, S., Bye, R., & Øren, A. (2017). Organizational culture and societal safety: Collaborating across boundaries. *Safety Science*. <https://doi.org/10.1016/J.SSCI.2017.12.029>.
- Altunay, E. (2017). SINIF YÖNETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİ. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(37), 19–44. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645166>
- Alvesson, M., & Sandkull, B. (1988). The organizational melting-pot: an arena for different cultures. *Scandinavian Journal of Management*, 4, 135-145. [https://doi.org/10.1016/0956-5221\(88\)90005-X](https://doi.org/10.1016/0956-5221(88)90005-X).
- Appelbaum, N., Lockeman, K., Orr, S., Huff, T., Hogan, C., Queen, B., & Dow, A. (2020). Perceived influence of power distance, psychological safety, and team

- cohesion on team effectiveness. *Journal of Interprofessional Care*, 34, 20- 26.
<https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1633290>.
- Ashenbaum, B., Salzarulo, P. A., & Newman, W. R. (2012). Organizational structure, entrepreneurial orientation and trait preference in transportation brokerage firms. *Journal of Supply Chain Management*, 48(1), 3–23.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-493x.2011.03252.x>
- Aslan, H. (2022). The Relationship Between Teachers' Perceived Power Distance and Organizational Silence in School Management. *International Journal of Psychology and Educational Studies*.
<https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.725>.
- Ataç, L. O., & Köse, S. (2017). Örgütsel Demokrasi ve Örgütsel Muhalefet İlişkisi: Beyaz Yakalılar Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(1), 117–132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/342742>
- Atalay, D., Akcil, U., & Özkul, A. (2019). Effects of Transformational and Instructional Leadership on Organizational Silence and Attractiveness and Their Importance for the Sustainability of Educational Institutions. *Sustainability*.
<https://doi.org/10.3390/su11205618>.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Muhalefet Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11–27.
<http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/download/358/192>
- Aydin, Y. (2016). Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algisi ile İlişkisi * The Relationship of Organizational Silence with Favoritism in School Management and Self-Efficacy Perception of Teachers. .
<https://doi.org/10.14527/kuey.2016.007>.

- Azizi, H., Abdellatif, W., Nasrullah, M., Ali, S., Ding, J., & Khosa, F. (2021). Leadership gender disparity in the fifty highest ranking North American universities: Thematic analysis under a theoretical lens. *Postgraduate Medical Journal*, 98, 705 - 709. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2020-139615>.
- Bapuji, H., Ertug, G., & Shaw, J. D. (2019). Organizations and Societal Economic Inequality: A review and Way forward. *Academy of Management Annals*, 14(1), 60–91. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0029>
- Barr, P. S., & Glynn, M. A. (2003). Cultural variations in strategic issue interpretation: relating cultural uncertainty avoidance to controllability in discriminating threat and opportunity. *Strategic Management Journal*, 25(1), 59–67. <https://doi.org/10.1002/smj.361>
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime Giriş*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayramoglu, D., & Cetinkanat, C. A. (2020). Examining the Relationship between Organizational Commitment and Organizational Silence of Teachers. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 71, 25–40. <https://doi.org/10.33788/rcis.71.2>
- Blau, P. M. (2017). Exchange and power in social life. In Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203792643>
- Booth, C., & Rowlinson, M. (2006). Management and organizational history: Prospects. *Management & Organizational History*, 1(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/1744935906060627>
- Boss, R. W. (1985). The psychological contract: A key to effective organization development consultation. *Consultation: An International Journal*, 4(4), 284–304.
- Brockner, J., Ackerman, G., Greenberg, J., Gelfand, M., Francesco, A., Chen, Z., Leung, K., Bierbrauer, G., Gómez, C., Kirkman, B., & Shapiro, D. (2001). Culture and procedural justice: The influence of power distance on reactions to voice.. *Journal*

- of *Experimental Social Psychology*, 37, 300-315.
<https://doi.org/10.1006/JESP.2000.1451>.
- Bush, T. (2021). Assessing successful school leadership: What do we know?. *Educational Management Administration & Leadership*, 49, 687 - 689.
<https://doi.org/10.1177/17411432211034675>.
- Chell, E. (1987). What are Organizations? In *Palgrave Macmillan UK eBooks* (pp. 157–176). https://doi.org/10.1007/978-1-349-18752-2_7
- Cheung, H. Y., & Chan, A. W. H. (2009). Education and competitive economy: how do cultural dimensions fit in? *Higher Education*, 59(5), 525–541.
<https://doi.org/10.1007/s10734-009-9263-4>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment Process: integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471–482.
<https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306983>
- Cutchin, D., & Sherman, J. (2001). The Innovative School: Organization and Instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 12, 347 - 352.
<https://doi.org/10.1076/sesi.12.3.347.3450>.
- D. (2022). The Role of Motivation and Commitment in Teachers' Professional Identity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910747>.
- Dai, Y., Li, H., Xie, W., & Deng, T. (2022). Power Distance Belief and Workplace Communication: The Mediating Role of Fear of Authority. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19052932>.
- Dai, Y., Li, H., Xie, W., & Deng, T. (2022). Power distance belief and workplace communication: the mediating role of fear of authority. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2932.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19052932>
- Daller, H., & Yildiz, C. (2006). Power distance at work: The cases of Turkey, successor states of the former Soviet Union and Western Europe. *Journal of Politeness Research*, 2(1). <https://doi.org/10.1515/pr.2006.003>
- Daller, H., & Yıldız, C. (2006). Power distance at work: The cases of Turkey, successor states of the former Soviet Union and Western Europe.., 2, 35 - 53.
<https://doi.org/10.1515/PR.2006.003>.
- Daniels, M. A., & Greguras, G. J. (2014a). Exploring the nature of power distance. *Journal of Management*, 40(5), 1202–1229.
<https://doi.org/10.1177/0149206314527131>
- Daniels, M. A., & Greguras, G. J. (2014b). Exploring the nature of power distance. *Journal of Management*, 40(5), 1202–1229.
<https://doi.org/10.1177/0149206314527131>
- Daniels, M., & Greguras, G. (2014). Exploring the Nature of Power Distance. *Journal of Management*, 40, 1202 - 1229. <https://doi.org/10.1177/0149206314527131>.
- Dankoski, M., Bickel, J., & Gusic, M. (2014). Discussing the undiscussable with the powerful: why and how faculty must learn to counteract organizational silence. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*, 89 12, 1610-3 . <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000428>
- Deal, T., & Peterson, K. (2016). Shaping School Culture. .
<https://doi.org/10.1002/9781119210214>.
- Demerath, N. J., & Argyris, C. (1961). Understanding organizational behavior. *American Sociological Review*, 26(1), 133. <https://doi.org/10.2307/2090533>

- Din, M., Bashir, M., Ur, K., Cheema, R., & Zafar, S. (2014). The Role of Power Distance in the Relationship between Employee Motivation and Organizational Commitment: A Study on Education Sector of Pakistan. *IOSR Journal of Business and Management*, 16, 09-18. <https://doi.org/10.9790/487X-16130918>.
- Dong, L., Ji, T., Zhou, G., & Zhang, J. (2022). Subjective Norms or Psychological Empowerment? Moderation Effect of Power Distance on Knowledge Sharing. Sustainability. <https://doi.org/10.3390/su142114407>.
- Dupret, K. (2018). Performative Silences: Potentiality of organizational change. *Organization Studies*, 40(5), 681–703. <https://doi.org/10.1177/0170840618759816>
- Dupret, K. (2019). Performative Silences: Potentiality of Organizational Change. *Organization Studies*, 40, 681 - 703. <https://doi.org/10.1177/0170840618759816>.
- Escandon-Barbosa, D., Salas-Paramo, J., & Rialp-Criado, J. (2021). Hofstede's Cultural Dimensions as a Moderator of the Relationship between Ambidextrous Learning and Corporate Sustainability in Born Global Firms. *Sustainability*, 13(13), 7344. <https://doi.org/10.3390/su13137344>
- Fang, X. (2005). Application of porter & lawler's model of multiple stimulus. *Technological Development of Enterprise*.
- Ghosh, A. (2011). Power Distance in Organizational Contexts- A Review of Collectivist Cultures. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 47, 89
- Girgin, S., & Gümüseli, A. (2021). Vocational high school teachers' perceptions of organizational silence. *Independent Journal of Management & Production*. <https://doi.org/10.14807/IJMP.V12I4.1347>.

- Göksoy, S., & Argon, T. (2015, October 1). [Beklenti kuramı kapsamında performans ve ödüllere yönelik öğretmen görüşleri].
https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44709/555511#article_cite
- Göksoy, S., & Argon, T. (2015, October 1). [Beklenti kuramı kapsamında performans ve ödüllere yönelik öğretmen görüşleri].
https://dergipark.org.tr/en/pub/ebader/issue/44709/555511#article_cite
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for Mixed-Method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Greenland, S., Senn, S. J., Rothman, K. J., Carlin, J. B., Poole, C., Goodman, S. N., & Altman, D. G. (2016). Statistical tests, P values, confidence intervals, and power: a guide to misinterpretations. *European Journal of Epidemiology*, 31(4), 337–350. <https://doi.org/10.1007/s10654-016-0149-3>
- Hatch, M. (1993). The Dynamics of Organizational Culture. *Academy of Management Review*, 18, 657-693. <https://doi.org/10.5465/AMR.1993.9402210154>.
- He, W., & Zhang, K. (2024). The moderating effect of cultural orientation on the relationship between growth mindset and learning Self-Efficacy: a Dimension-Specific Pattern. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1155. <https://doi.org/10.3390/bs14121155>
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety.. *Health services research*, 41 4 Pt 2, 1539-54 .
<https://doi.org/10.1111/J.1475-6773.2006.00564.X>.
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health Services Research*, 41(4p2), 1539–1554.
<https://doi.org/10.1111/j.1475-6773.2006.00564.x>

- Heydari, A., Laroche, M., Paulin, M., & Richard, M. (2021). Hofstede's individual-level indulgence dimension: Scale development and validation. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 62, 102640. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102640>
- Hidayah, K. (2018). Cultural dimension as an influencer factor on work satisfaction / Nurul Hazirah Keria.
- Hidayah, K. N. (2018). *Cultural dimension as an influencer factor on work satisfaction / Nurul Hazirah Keria*. <http://studentsrepo.um.edu.my/9629/>
- Hills, M. D. (2002). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1040>
- Hofstede, G. (1985). The interaction between national and organizational value systems [1]. *Journal of Management Studies*, 22, 347–357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1985.tb00001.x>
- Hon, J. (2015). Relationship between organizational identification and performance of college teachers. *Jingji Yu Guanli Yanjiu*. http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotol-JJYG201512012.htm
- Huang, S., & Crotts, J. (2018). Relationships between Hofstede's cultural dimensions and tourist satisfaction: A cross-country cross-sample examination. *Tourism Management*, 72, 232–241. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2018.12.001>
- Huang, X., Van De Vliert, E., & Van Der Vegt, G. (2005). Breaking the Silence Culture: Stimulation of Participation and Employee Opinion Withholding Cross-nationally. *Management and Organization Review*, 1, 459 - 482. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2005.00023.x>

- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2005). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1525822x05282260>
- Ivankova, N., Creswell, J., & Stick, S. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18, 20 - 3. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>.
- Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32, 448 - 464. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>.
- Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 448–464. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Javornik, Š., & Mirazchiyski, E. K. (2023). Factors Contributing to School Effectiveness: A Systematic Literature review. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 13(10), 2095–2111. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100148>
- Jesevičiūtė-Ufartienė, L., Brusokaitė, G., & Widelska, U. (2020). Relationship between organisational silence and employee demographic characteristics: the case of Lithuanian teachers. *Engineering Management in Production and Services*, 12, 18 - 27. <https://doi.org/10.2478/emj-2020-0016>.
- Johnson, R. G., Allen, K., & Cordoba, B. G. (2023a). Where does culture belong at school? Exploring the role of individualism and power distance in school

- belonging across cultures. *Current Psychology*, 43(15), 13492–13527.
<https://doi.org/10.1007/s12144-023-05280-y>
- Johnson, R. G., Allen, K., & Cordoba, B. G. (2023b). Where does culture belong at school? Exploring the role of individualism and power distance in school belonging across cultures. *Current Psychology*, 43(15), 13492–13527.
<https://doi.org/10.1007/s12144-023-05280-y>
- Keiser, R. L., Bachrach, P., & Baratz, M. S. (1972). Power and Poverty: Theory and Practice. *Man*, 7(3), 516. <https://doi.org/10.2307/2800984>
- Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, 110(2), 265–284. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.110.2.265>
- Khatri, N. (2009). Consequences of Power Distance Orientation in Organisations. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 13, 1 - 9.
<https://doi.org/10.1177/097226290901300101>.
- Khatri, N. (2009). Consequences of power distance orientation in organisations. *Vision the Journal of Business Perspective*, 13(1), 1–9.
<https://doi.org/10.1177/097226290901300101>
- Khatri, N. (2009). Consequences of Power Distance Orientation in Organisations. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 13, 1 - 9.
<https://doi.org/10.1177/097226290901300101>
- Knoll, M., Hall, R. J., & Weigelt, O. (2018). A longitudinal study of the relationships between four differentially motivated forms of employee silence and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(5), 572–589.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000143>

- Knoll, M., Hall, R., & Weigelt, O. (2019). A longitudinal study of the relationships between four differentially motivated forms of employee silence and burnout.. *Journal of occupational health psychology*.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000143>.
- Koc, E. (2013). Power distance and its implications for upward communication and empowerment: crisis management and recovery in hospitality services. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(19), 3681–3696.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2013.778319>
- Koç, E. (2013). Power distance and its implications for upward communication and empowerment: crisis management and recovery in hospitality services. *The International Journal of Human Resource Management*, 24, 3681 - 3696.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2013.778319>.
- Köse, A., & Köse, F. (2019). An Analysis of Teachers' Perception of Organizational Silence in Terms of Various Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.13189/UJER.2019.070201>.
- Lam, C. M. (2008). What makes a good program? A case study of a school admitting high academic achievers. *The Scientific World JOURNAL*, 8, 1027–1036.
<https://doi.org/10.1100/tsw.2008.123>
- Lam, L. W., & Xu, A. J. (2018a). Power imbalance and employee silence: the role of abusive leadership, power distance orientation, and perceived organisational politics. *Applied Psychology*, 68(3), 513–546. <https://doi.org/10.1111/apps.12170>
- Lam, L. W., & Xu, A. J. (2018b). Power imbalance and employee silence: the role of abusive leadership, power distance orientation, and perceived organisational politics. *Applied Psychology*, 68(3), 513–546. <https://doi.org/10.1111/apps.12170>

- Lam, L., & Xu, A. (2018). Power Imbalance and Employee Silence: The Role of Abusive Leadership, Power Distance Orientation, and Perceived Organisational Politics. *Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1111/APPS.12170>.
- Lammers, J., Galinsky, A. D., Gordijn, E. H., & Otten, S. (2011). Power increases social distance. *Social Psychological and Personality Science*, 3(3), 282–290. <https://doi.org/10.1177/1948550611418679>
- Lammers, J., Galinsky, A., Gordijn, E., & Otten, S. (2012). Power Increases Social Distance. *Social Psychological and Personality Science*, 3, 282 - 290. <https://doi.org/10.1177/1948550611418679>.
- Lee, D. H. L., & Lee, W. O. (2018). Transformational change in instruction with professional learning communities? The influence of teacher cultural disposition in high power distance contexts. *Journal of Educational Change*, 19(4), 463–488. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9328-1>
- Lehmann-Willenbrock, N., Allen, J. A., & Meinecke, A. L. (2013). Observing culture: Differences in U.S.-American and German team meeting behaviors. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(2), 252–271. <https://doi.org/10.1177/1368430213497066>
- Levy, J. (2003). Applications of Prospect Theory to Political Science. *Synthese*, 135, 215-241. <https://doi.org/10.1023/A:1023413007698>
- Li, B., Wang, S., Cui, X., & Tang, Z. (2022). Roles of Indulgence versus Restraint Culture and Ability to Savor the Moment in the Link between Income and Subjective Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12), 6995. <https://doi.org/10.3390/ijerph19126995>
- Lin, C., & Xie, Y. (2023). Research on Sino-US Differences in Cross-cultural Business Communication from the Perspective of Cultural Dimension Theory: A Case

- Study of English Business Emails. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 6(19). <https://doi.org/10.25236/ajhss.2023.061903>
- Lin, S. (2025). Leadership, Gender, and School Culture: Navigating Power and Resistance in Education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.lc20374>.
- Liu, S., & Yin, H. (2023). Does school power distance matter for the effectiveness of professional learning communities in China? A multilevel moderated mediation analysis. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104335. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104335>
- Louis, K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, 534 - 556. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- Macleod, G., MacAllister, J., & Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student–teacher relationships. *Oxford Review of Education*, 38, 493 - 508. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.716006>.
- Macleod, G., MacAllister, J., & Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student–teacher relationships. *Oxford Review of Education*, 38(4), 493–508. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.716006>
- Magee, J. (2020). Power and social distance.. *Current opinion in psychology*, 33, 33-37 . <https://doi.org/10.1016/J.COPSYC.2019.06.005>.
- Magee, J. C. (2019). Power and social distance. *Current Opinion in Psychology*, 33, 33–37. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.005>

- Magee, J. C., & Smith, P. K. (2013). The social distance Theory of power. *Personality and Social Psychology Review*, 17(2), 158–186.
<https://doi.org/10.1177/1088868312472732>
- Magee, J., & Smith, P. (2013). The Social Distance Theory of Power. *Personality and Social Psychology Review*, 17, 158 - 186.
<https://doi.org/10.1177/1088868312472732>.
- Malik, N., Atta, M., & Khalid, S. (2023). Employee Silence Predicted by Abusive Leadership and Workplace Ostracism: Role of Employee Power Distance. *International Journal of Educational Leadership and Management*.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.10373>.
- Malik, N., Atta, M., & Khalid, S. (2023). Employee silence predicted by abusive leadership and workplace ostracism: role of employee power distance. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1–34.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.10373>
- Matsumoto, D., Nezlek, J. B., & Koopmann, B. (2007). Evidence for universality in phenomenological emotion response system coherence. *Emotion*, 7(1), 57–67.
<https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.57>
- Matusitz, J., & Musambira, G. (2013). Power Distance, uncertainty Avoidance, and Technology: Analyzing Hofstede's dimensions and human development Indicators. *Journal of Technology in Human Services*, 31(1), 42–60.
<https://doi.org/10.1080/15228835.2012.738561>
- Maxwell, T., & Thomas, A. (1991). School Climate and School Culture. *Journal of Educational Administration*, 29, 72-82.
<https://doi.org/10.1108/09578239110003309>.

- Meng, J., & Liu, S. (2022a). Effects of culture on the balance between mathematics achievement and subjective wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894774>
- Meng, J., & Liu, S. (2022b). Effects of culture on the balance between mathematics achievement and subjective wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894774>
- Miao, C., Humphrey, R. H., Qian, S., & Pollack, J. M. (2018a). Emotional intelligence and entrepreneurial intentions: an exploratory meta-analysis. *Career Development International*, 23(5), 497–512. <https://doi.org/10.1108/cdi-01-2018-0019>
- Miao, C., Humphrey, R. H., Qian, S., & Pollack, J. M. (2018b). Emotional intelligence and entrepreneurial intentions: an exploratory meta-analysis. *Career Development International*, 23(5), 497–512. <https://doi.org/10.1108/cdi-01-2018-0019>
- Miao, C., Humphrey, R., Qian, S., & Pollack, J. (2018). Emotional intelligence and entrepreneurial intentions: an exploratory meta-analysis. *Career Development International*. <https://doi.org/10.1108/CDI-01-2018-0019>.
- Milliken, F. J., & Morrison, E. W. (2003). Shades of Silence: Emerging themes and Future Directions for research on silence in Organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1563–1568. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00391>
- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An Exploratory Study of Employee Silence: Issues that Employees Don't Communicate Upward and Why*. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453–1476. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00387>

- Mitra, S., & Pathak, P. (1984). The Nature of Simple Random Sampling. *Annals of Statistics*, 12, 1536-1542. <https://doi.org/10.1214/AOS/1176346810>.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2003). Speaking up, Remaining silent: The dynamics of voice and silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1353–1358. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00383>
- Morrison, E., & Milliken, F. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *Academy of Management Review*, 25, 706-725. <https://doi.org/10.5465/AMR.2000.3707697>.
- Ning, H. K., Lee, D., & Lee, W. O. (2015). Relationships between teacher value orientations, collegiality, and collaboration in school professional learning communities. *Social Psychology of Education*, 18(2), 337–354. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9294-x>
- O'Connor, P. (2018). Gender imbalance in senior positions in higher education: what is the problem? What can be done?. *Policy Reviews in Higher Education*, 3, 28 - 50. <https://doi.org/10.1080/23322969.2018.1552084>.
- Orunbon, N. O., & Modupe, I. M. (2021a). School organisational silence, Teachers' job commitment and productivity in Senior Secondary Schools Education District I of Lagos State, Nigeria. *JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES*, 5(3), 569. <https://doi.org/10.31258/jes.5.3.p.569-583>
- Orunbon, N. O., & Modupe, I. M. (2021b). School organisational silence, Teachers' job commitment and productivity in Senior Secondary Schools Education District I

- of Lagos State, Nigeria. *JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES*, 5(3), 569.
<https://doi.org/10.31258/jes.5.3.p.569-583>
- Parlar, H., Türkoğlu, M. E., & Cansoy, R. (2022). Exploring how authoritarian leadership affects commitment: the mediating roles of trust in the school principal and silence. *International Journal of Educational Management*, 36(1), 110–129.
<https://doi.org/10.1108/ijem-04-2021-0160>
- Parlar, H., Türkoğlu, M., & Cansoy, R. (2022). Exploring how authoritarian leadership affects commitment: the mediating roles of trust in the school principal and silence. *International Journal of Educational Management*.
<https://doi.org/10.1108/ijem-04-2021-0160>.
- Pasa, S. (2000). Leadership influence in a high power distance and collectivist culture. *Leadership & Organization Development Journal*, 21, 414-426.
<https://doi.org/10.1108/01437730010379258>
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2020). Successful and effective schools: Bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*, 49, 690 - 707.
<https://doi.org/10.1177/1741143220932585>.
- Pericacho-Gómez, F. J. (2023). School improvement and school efficiency: reflections and evidences in the liquid society (Mejora de la escuela y eficacia escolar: reflexiones y evidencias en la sociedad líquida). *Culture and Education*, 35(4), 976–1000. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2154737>
- Perkins, D. (2014). Conceptualizing defensive silence in project-manager-to-project-sponsor communication. *Leadership & Organization Development Journal*, 35, 2-19. <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2012-0027>.

- Perkins, D. (2014). Conceptualizing defensive silence in project-manager-to-project-sponsor communication. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(1), 2–19. <https://doi.org/10.1108/lodj-05-2012-0027>
- Peterson, M. F., Kara, A., Fanimokun, A., & Smith, P. B. (2019). Country culture moderators of the relationship between gender and organizational commitment. *Baltic Journal of Management*, 14(3), 389–410. <https://doi.org/10.1108/bjm-04-2018-0143>
- Picoto, W. N., & Pinto, I. (2020). Cultural impact on mobile banking use – A multi-method approach. *Journal of Business Research*, 124, 620–628. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.10.024>
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2004). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. In *Research in personnel and human resources management* (pp. 331–369). [https://doi.org/10.1016/s0742-7301\(01\)20007-3](https://doi.org/10.1016/s0742-7301(01)20007-3)
- Rai, S. S., & Koodamara, N. K. (2024). Ethical leadership and organizational silence: a systematic review. *International Journal of Ethics and Systems*. <https://doi.org/10.1108/ijoes-06-2023-0134>
- Rai, S., & Koodamara, N. (2024). Ethical leadership and organizational silence: a systematic review. *International Journal of Ethics and Systems*. <https://doi.org/10.1108/ijoes-06-2023-0134>.
- Razak, N. A., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2010a). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13(2), 185–205. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9109-z>

- Razak, N. A., Darmawan, I. G. N., & Keeves, J. P. (2010b). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13(2), 185–205.
<https://doi.org/10.1007/s11218-009-9109-z>
- Reisz, N., Servedio, V. D. P., Loreto, V., Schueller, W., Ferreira, M. R., & Thurner, S. (2022). Loss of sustainability in scientific work. *New Journal of Physics*, 24(5), 053041. <https://doi.org/10.1088/1367-2630/ac6ca1>
- Reisz, N., Servedio, V., Loreto, V., Schueller, W., Ferreira, M., & Thurner, S. (2022). Loss of sustainability in scientific work. *New Journal of Physics*, 24. <https://doi.org/10.1088/1367-2630/ac6ca1>.
- Saglam, A. (2016). The Effects of Vocational High School Teachers' Perceived Trust on Organizational Silence. *Journal of education and training studies*, 4, 225-232. <https://doi.org/10.11114/JETS.V4I5.1474>.
- Şakar, M., & Namli, A. K. (2022). Reflections of Power distance on organizational silence in sports organizations. *DergiPark (Istanbul University)*.
<https://doi.org/10.29299/kefad.1142213>
- Saleh, A. Y. A. (2020). How school climate predicts teachers organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12–27. <https://doi.org/10.5897/ijeaps2020.0642>
- Saleh, A. Y. A. (2020b). How school climate predicts teachers organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12–27. <https://doi.org/10.5897/ijeaps2020.0642>
- Samfira, E., & Sava, F. (2021). Cognitive-behavioral correlates of pupil control ideology.. *PloS one*, 16 2, e0246787 . <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246787>
- Schneider, B. (2009). Organizational climate and culture.. *Annual review of psychology*, 64, 361-88 . <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>.

- Selznick, P. (1948). Foundations of the Theory of Organization. *American Sociological Review*, 13, 25. <https://doi.org/10.2307/2086752>.
- Selznick, P. (1948). Foundations of the Theory of organization. *American Sociological Review*, 13(1), 25. <https://doi.org/10.2307/2086752>
- Shamir, J. (1997). Speaking up and silencing out in face of a changing climate of opinion. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 74(3), 602–614. <https://doi.org/10.1177/107769909707400313>
- Shengnan, L., & Hallinger, P. (2020). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 214–233. <https://doi.org/10.1177/1741143219896042>
- Shirokova, G., Tsukanova, T., & Morris, M. H. (2017). The moderating role of national culture in the relationship between university entrepreneurship offerings and student Start-Up Activity: An Embeddedness Perspective. *Journal of Small Business Management*, 56(1), 103–130. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12363>
- Slocum, J. W. (1971). Motivation in managerial levels: Relationship of need satisfaction to job performance. *Journal of Applied Psychology*, 55(4), 312–316. <https://doi.org/10.1037/h0031537>
- Snaman, J. M., Feraco, A. M., Wolfe, J., & Baker, J. N. (2019). “What if?”: Addressing uncertainty with families. *Pediatric Blood & Cancer*, 66(6). <https://doi.org/10.1002/pbc.27699>
- Sönmez, A., & Cemaloğlu, N. (2024). The Relationship Between School Administrators' Paternalistic Leadership Behaviors and Teachers' Levels of Organizational Silence. *Technium Social Sciences Journal*. <https://doi.org/10.47577/tssj.v6i1l.11626>.

- Sönmez, A., & Cemaloğlu, N. (2024). The relationship between school administrators' paternalistic leadership behaviors and teachers' levels of organizational silence. *Technium Social Sciences Journal*, 61, 64–83. <https://doi.org/10.47577/tssj.v61i1.11626>
- Spalioras, K., & Spaliora, A. (2024). Gender and Educational Leadership. *International Journal For Multidisciplinary Research*. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i04.25420>.
- Spencer-Oatey, H. (1996). Reconsidering power and distance. *Journal of Pragmatics*, 26, 1-24. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(95\)00047-X](https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00047-X).
- Sugrue, C. (2009a). Performativity and professionalism: Irish primary principals' experience of building leadership capacity. *European Educational Research Journal*, 8(3), 372–386. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.3.372>
- Sugrue, C. (2009b). Performativity and professionalism: Irish primary principals' experience of building leadership capacity. *European Educational Research Journal*, 8(3), 372–386. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.3.372>
- Tan, Ç. (2014). Organizational Justice As a Predictor of Organizational Silence.. *Educational Research Review*, 9, 1190-1202.
- Tan, Ç. (2014). Organizational Justice As a Predictor of Organizational Silence.. *Educational Research Review*, 9, 1190-1202
- Tannenbaum, A. (2013). *Social Psychology of the Work Organization (RLE: Organizations)*. Routledge.
- Tronc, K. (1967). A Conceptual Model for the Study of the Communication of Authority in a Bureaucratic Education System. *Journal of Educational Administration*, 5, 107-124. <https://doi.org/10.1108/EB009612>.

- Tronc, K. (1967). A conceptual model for the study of the communication of authority in a bureaucratic education system. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 107–124. <https://doi.org/10.1108/eb009612>
- Urban, B., & Ratsimanetrimanana, F. A. (2015). Culture and entrepreneurial intentions of Madagascan ethnic groups. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 7(2), 86–114. <https://doi.org/10.1108/jee-01-2015-0008>
- Uzun, T. (2020). Relationships between Power Distance, Organizational Commitment, and Trust in Schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 359–371. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.17>
- Uzun, T., & Üniversitesi, G. (2020). Relationships between Power Distance, Organizational Commitment, and Trust in Schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.17>.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs*. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359–1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Vukonjanski, J., Nikolic, M., Terek, E., Ivin, D., & Gligorovic, B. (2015). The influence of LMX dimensions on certain dimensions of organizational culture in Serbian companies. *Journal of Engineering Management and Competitiveness*, 5(2), 61–67. <https://doi.org/10.5937/jemc1502061v>
- Wang, H., & Guan, B. (2018a). The positive effect of authoritarian leadership on employee performance: the moderating role of power distance. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00357>
- Wang, H., & Guan, B. (2018b). The positive effect of authoritarian leadership on employee performance: the moderating role of power distance. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00357>

- Wenchang, C., Vasudevan, A., Arumugam, V., Zhang, J., Balakrishnan, R., & Rusuli, M. S. C. (2024). A Case Study with Hofstede's Culture: Working Performance of Chinese Expatriates in Dubai. *Journal of Ecohumanism*, 3(4), 1674–1690. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3697>
- West, P. W. (2016). Simple random sampling of individual items in the absence of a sampling frame that lists the individuals. *New Zealand Journal of Forestry Science*, 46(1). <https://doi.org/10.1186/s40490-016-0071-1>
- Yao, J., Xiang, X., & Shen, L. (2022). The impact of teachers' organizational silence on job performance: a serial mediation effect of psychological empowerment and organizational affective commitment. *Asia Pacific Journal of Education*, 44, 355 - 373. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031869>.
- Yao, J., Xiang, X., & Shen, L. (2022a). The impact of teachers' organizational silence on job performance: a serial mediation effect of psychological empowerment and organizational affective commitment. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(2), 355–373. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031869>
- Yao, J., Xiang, X., & Shen, L. (2022b). The impact of teachers' organizational silence on job performance: a serial mediation effect of psychological empowerment and organizational affective commitment. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(2), 355–373. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031869>
- Zarif, T., Urooj, S., & Gorchani, A. (2019). Gender Disparity And Women Leadership In Educational Institutions. *Pakistan Journal of Gender Studies*. <https://doi.org/10.46422/pjgs.v19i0.85>.
- Zhang, W., Zeng, X., Liang, H., Xue, Y., & Cao, X. (2023). Understanding How Organizational Culture Affects Innovation Performance: A Management Context Perspective. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su15086644>

- Zhang, Y., & Begley, T. (2011). Power distance and its moderating impact on empowerment and team participation. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 3601 - 3617.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2011.560877>.
- Zhang, Y., & Begley, T. M. (2011). Power distance and its moderating impact on empowerment and team participation. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(17), 3601–3617.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2011.560877>
- Zhu, X., Tian, G., & Liu, Z. (2022). The Smaller the Power Distance, the More Genuine the Emotion: Relationships between Power Distance, Emotional Labor, and Emotional Exhaustion among Chinese Teachers. *Sustainability*.
<https://doi.org/10.3390/su14148601>.
- Zhu, X., Tian, G., & Liu, Z. (2022). The Smaller the Power Distance, the More Genuine the Emotion: Relationships between Power Distance, Emotional Labor, and Emotional Exhaustion among Chinese Teachers. *Sustainability*, 14(14), 8601.
<https://doi.org/10.3390/su14148601>
- Zhu, X., Tian, G., & Liu, Z. (2022). The Smaller the Power Distance, the More Genuine the Emotion: Relationships between Power Distance, Emotional Labor, and Emotional Exhaustion among Chinese Teachers. *Sustainability*.
<https://doi.org/10.3390/su14148601>
- Ziblim, L., & Ertürk, A. (2022). The organizational power applied by school principals and its effect on teachers' perception of power distance. *Participatory Educational Research*. <https://doi.org/10.17275/per.22.102.9.5>.

Ziblim, L., & Ertürk, A. (2022). The organizational power applied by school principals and its effect on teachers' perception of power distance. *Participatory Educational Research*, 9(5), 26–42. <https://doi.org/10.17275/per.22.102.9.5>



EKLER

EK-1. Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 16.12.2024	Protokol No: 825461	Tarih: 23.12.2024
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı ve Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Adnan BOYACI
TEZ YAZARI:	Yusuf Attila YİĞİT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgeleri

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yılmaz Çetintaş Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: TOKİ Şehit İsmail Tetik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: TOKİ Şehit İkrâm Cirit Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Mehmet Şengül Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Fazıl Yıldırım Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmının Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Salih Zeki Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmının Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Muzaffer Çil Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mehmetçik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Hüseyin Erçelebi Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmının Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Hoca Ahmed Yesevi Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmının Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: H. Ahmet Kanatlı Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Gazi Mustafa Kemal Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Fatih Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Eskişehir Fatih Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmının Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Eskişehir Eti Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmının Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Eskişehir Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmının Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Cumhuriyet Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmının Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Cemal Mümtaz Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Sosyal Bilimler Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Borsa İstanbul Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Fen Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Beyhan-Rıfat Çıkılıoğlu Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Adı Soyadı: YUSUF ATTİLA YİĞİT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarıyla Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Süleyman Şah Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME SORULARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.01.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-3 Görüşmeye Ait Gönüllü Katılım Formları

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı ve Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Yusuf Attila YİĞİT tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi izninize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılara ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Yusuf Attila YİĞİT

Adres: -

İş Tel:

Cep Tel: -

E-Posta: -

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖĞRETMENLERİN GÜÇ MESAFESİ ALGISI ÖLÇEĞİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı ve Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Yusuf Attila YİĞİT tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi izninize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılarına ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Yusuf Attila YİĞİT

Adres: -

İş Tel: -

Cep Tel: -

E-Posta: -

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ÖRGÜTSEL SESSİZLİK ALGISI ÖLÇEĞİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı ve Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Yusuf Attila YİĞİT tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi izninize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılarına ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Yusuf Attila YİĞİT

Adres: -

İş Tel: -

Cep Tel: -

E-Posta: -

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

YARI YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı ve Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Yusuf Attila YİĞİT tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi iznimize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılara ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Yusuf Attila YİĞİT

Adres: -

İş Tel: -

Cep Tel: -

E-Posta: -

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

BİREYSEL GÖRÜŞMELERE YÖNELİK SES KAYDI İZİN FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı ve Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Yusuf Attila YİĞİT tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi izninize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılarına ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Ses kaydı izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Yusuf Attila YİĞİT

Adres: -

İş Tel: -

Cep Tel: -

E-Posta: -

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih

EK-4 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

ÖRGÜTSEL GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman ←————→ Her zaman				
		1	2	3	4	5
1	Yönetici konumundaki insanlara daha fazla saygı gösteririm.					
2	Yöneticilerin aldıkları kararları sorgularım. *					
3	Yöneticilerin, benim hakkımda ne düşündüklerini önemserim.					
4	Yöneticilerin aldığı kararlara gerektiğinde karşı çıkarım. *					
5	Yöneticilerin bazı imtiyazlara sahip olmasını normal karşılarım.					
6	Bir kişi yönetici pozisyonuna gelirse, o kişiye gösterdiğim saygı artar.					
7	İşlerimi kolaylaştırmak için yöneticilerle yakın olmaya çalışırım.					
8	Karşımdaki kişinin statüsü, benim ona karşı davranışlarımı etkiler.					
9	Çatışma yaşamamak için, yöneticilerin bekledikleri davranışları sergilemeye çalışırım.					
10	Eğer yönetimle ters düşersem (dünya görüşü vb.) işlerimin yürümeyeceğini düşünürüm.					
11	Kariyerim açısından sorun yaşamamak için yöneticilerle çatışmamaya çalışırım.					
12	Yöneticilerin aynı dünya görüşündeki çalışanlara bazı imtiyazlar tanımasını normal karşılarım.					
13	Yöneticinin sert (buyurgan, otoriter) davranışlarına karşı tepki gösteririm. *					
14	Yöneticilere yakın kişilerin, bazı imtiyazlara sahip olmasını normal karşılarım.					
15	Yönetimin kararını etkilemeyeceksem, alınan kararlara razı olurum.					
16	Yöneticiler tarafından görüşlerim dikkate alınmaz ise, daha fazla itirazda bulunmam.					
17	İşe ilişkin temel düşüncem, “her şey olacağına varır” şeklindedir.					
18	Sonuç kaçınılmaz ise yöneticilere itiraz etmenin bir anlamı yoktur.					
19	Yönetimin onaylamadığım uygulamalarını, genellikle eleştirmem.					
20	Yöneticilerin doğru bulmadığım kararları konusunda yasal yollara başvurmaktan kaçınırım.					
Ölçeğin boyut ve maddeleri: Gücü Kabullenme (1-6), Gücü Araçsal Kullanma (7-11), Gücü Meşrulaştırma (12-14), Güce Razi Olma (15-20). <i>*Ters puanlanan maddeler</i>						

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

Derecelendirme

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

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okulda bireysel veya kurumsal bağlamda karşılaştığınız sorunları okul müdürünüze iletirken aranızdaki mesafeyi nasıl tanımlarsınız?
 - a. Sizce öğretmen ve okul yöneticisi arasındaki mesafeyi belirleyen etmenler nelerdir?
 - b. Mesleğe yeni başladığınız dönemle bugünü karşılaştırdığınızda yöneticinizle aranızdaki mesafe farklılaştı mı? Eğer bir fark varsa sizce bunun sebebi ne olabilir?
 - c. Meslek yaşamınızda kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticileriyle aralarındaki ilişkinin farklılaştığını düşünüyor musunuz? Farklılaşma varsa bunun sebebi ne olabilir?
 - d. Meslek yaşamınızda sendika üyesi olmanın veya olmamanın okul yöneticisi ve okul yönetimiyle kurulan ilişkide etkili olup olmaması konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Okul yöneticileri çeşitli kararlar alırlar. Aldıkları bu kararlar yasal ve mevzuata uygun olsa bile siz ve mesai arkadaşlarınız arasında çok çeşitli nedenlerle bir takım rahatsızlık yaratabilir. 2b1. Okul yöneticinizin bu karara ilişkin öğretmenlerle yaptığı bir toplantıdasınız. Siz ve öğretmen arkadaşlarınız çekinmeden tereddütlerinizi ifade edip tartışır mısınız?
 - a. Bu durumda yöneticinize rahatsızlığınızı iletme hususunda ne düşünüyorsunuz?
 - b. Yaşınız ya da kıdeminizin bu rahatsızlık konusunda konuşmanıza etkisi var mıdır?
 - c. Cinsiyetinizin bu rahatsızlığı dile getirme ve getirmeme konusunda herhangi bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
 - d. Lisansüstü eğitiminiz varsa, bu gibi rahatsızlık durumlarında daha fazla görüş belirtme eğiliminde mi olursunuz?
 - e. Sendika üyeliğinizin sizi bu gibi durumlarda cesaretlendirdiğini düşünüyor musunuz?
 - f. Bu tür kararlar iş ortamınızı ve mesleki ilişkilerinizi nasıl şekillendirir?
3. Meslek hayatınız boyunca çeşitli toplantılara katılırsınız. Katıldığınız bu toplantılarda, toplantıya katılanların toplantı esnasında konuşmak yerine

sonrasında kendi aralarında fikir beyan ettikleri gözlemlenmektedir. Bu durumu nasıl değerlendirirsiniz?

- a. Siz bu gibi durumlarda ne yapmayı tercih edersiniz?
- b. Bu davranışın nedenleri sizce ne olabilir?
- c. Cinsiyet, yaş, sendikalı olup olmamak ve lisansüstü eğitim almış olma durumunun bu davranışı sergilemeyle herhangi bir ilişkisi olabilir mi?

4. İçinde yaşadığınız kültürün sizi otorite karşısında sessizleştirdiğini ve daha çok kabullenme davranışı ürettiği savı hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a. Bu düşünceye katılıyor musunuz? Neden?
- b. Size göre bu durum kişisel bir tutum mu yoksa yaygın bir eğilim mi?
 - a. Yaşınız veya mesleki deneyiminiz bu kabullenici tutum üzerinde etkili oldu mu?
 - b. Cinsiyetin bu kültürel etkiyi artırdığını düşünüyor musunuz?
 - c. Eğitim düzeyiniz (özellikle lisansüstü) bu sessizlik kültürünü sorgulamanıza katkı sağladı mı?
- c. Bu tür bir kültür sizce değiştirilebilir mi?

EK-5 Veri Toplama Araçlarının Kullanım İzinleri



16.12.2024 (Pzt), 06:22

Yusuf Attila YİĞİT; Yahya ALTINKURT

; Kürşad Yılmaz

+1 diğer

İzleme bayrağı. 27 Nisan 2025 Pazar tarihinde tamamlandı.



Örgütsel Güç Mesafesi ...

1009 KB

İndir

Sayın Yiğit,

Tarafımızdan geliştirilen "Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçeğe, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz. Makale ekte yer almaktadır.

Başarılar dileriz.

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÇOLAK

Trabzon Üniversitesi

Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D.

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Hk.



Yusuf Attila YİĞİT

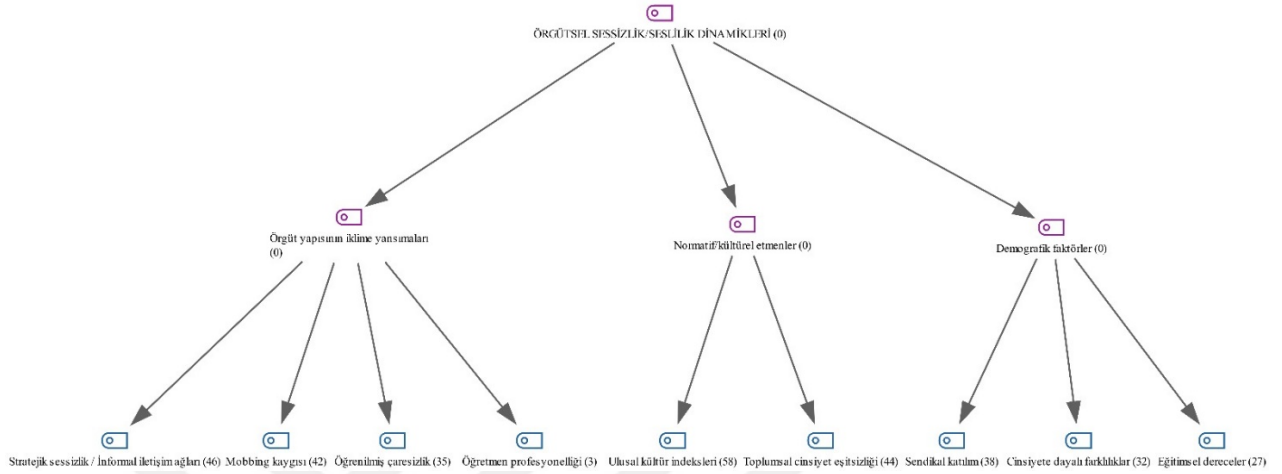
15.12.2024 (Paz), 22:07

🔗 | v

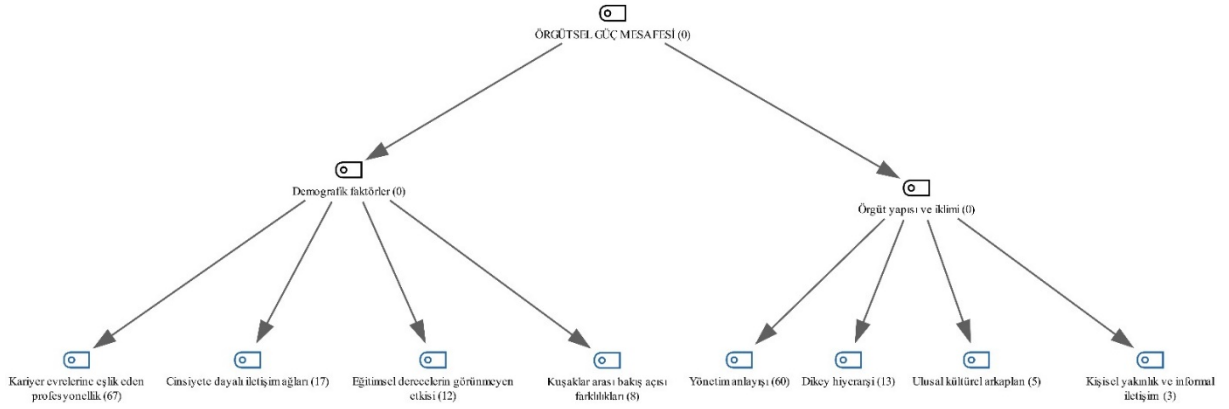
Geri dönütünüz için çok teşekkür ederim hocam, sağolun.

EK-6 Görüşme Bulgularına Ait Kod Sistemi

a. Örgütsel Sessizlik Dinamikleri Temasına İlişkin Kod Sistemi



b. Örgütsel Güç Mesafesi Temasına İlişkin Kod Sistemi



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Ad- Soyad: Yusuf Attila YİĞİT

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim:

2022-2025 Anadolu Üniversitesi, EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ, Türkiye

2018-2022 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Türkiye

Mesleki Geçmiş:

2023-2024 Araştırma Görevlisi, Sakarya Üniversitesi, EĞİTİM FAKÜLTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ

2024- Devam Ediyor, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, EĞİTİM FAKÜLTESİ, EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ