



**ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE,
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
(SANDIKLI İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)**

Uğur ÇETİNKAYA
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT
Haziran, 2021
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE,
ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL
YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
(SANDIKLI İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)**

Hazırlayan
Uğur ÇETİNKAYA

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT

AFYONKARAHİSAR 2021

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi (Sandıklı İlçesi Örnekleme)**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

30.06.2021

İmza

Uğur ÇETİNKAYA

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Uğur ÇETİNKAYA
	Numarası	190625103
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
	Programı	Eğitim Bilimleri
	Program Düzeyi	(X)Yüksek Lisans () Doktora () Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi (Sandıklı İlçesi Örnekleme)	
Tez Savunma Sınav Tarihi	30.06.2021	
Tez Savunma Sınav Saati	14.00	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek (X) oy birliği – () oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ (SANDIKLI İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)

Uğur ÇETİNKAYA

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Haziran, 2021

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT

Bu araştırma, öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek, bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından durumunu incelemek ve düzeyler arası ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel, betimsel bir araştırmadır ve tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Sandıklı ilçe merkezinde görev yapan 514 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde her bir ölçek için toplanan veriler üzerinden önce madde-toplam korelasyonları hesaplanmış, verilere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik analizi uygulanmıştır. Son olarak veri dağılımlarının normalliğine bakılarak uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlara göre en yüksek ortalama öz yeterlilik, en düşük ortalama iyimserlik boyutunda; örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlara göre en yüksek ortalama örgüt yararına sessizlik, en düşük ortalama fırsatçı sessizlik boyutunda; örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlara göre ise en yüksek ortalama okula yabancılaşma, en düşük ortalama anlamsızlık boyutunda tespit edilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri mesleki kıdem, iş dışında vakit geçirilen hobi ve okul türü değişkenlerine göre; örgütsel sessizlik düzeyleri cinsiyet, iş dışında vakit geçirilen hobi ve idari görev değişkenlerine göre; örgütsel yabancılaşma düzeyleri ise okul türü, eğitim durumu ve idari görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Yabancılaşma.

ABSTRACT

DETERMINATION OF TEACHERS' PSYCHOLOGICAL CAPITAL, ORGANIZATIONAL SILENCE AND ORGANIZATIONAL ALIENATION LEVELS (SANDIKLI DISTRICT SAMPLE)

Uğur ÇETİNKAYA

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

June, 2021

Advisor: Asst. Prof. Dr. Mehmet KOÇYİĞİT

This research was carried out in order to determine the psychological capital, organizational silence and organizational alienation levels of teachers, to examine the situation of these levels in terms of various variables and to reveal the relationship between the levels. The research is a quantitative, descriptive research and a survey method was used.

The study population of the research consists of 514 teachers working in the district center of Afyonkarahisar, Sandıklı in the 2020-2021 academic year. Organizational Psychological Capital Scale, Organizational Silence Scale and Work Alienation Scale were used as data collection tools in the research. In the analysis of the data, item-total correlations were calculated on the data collected for each scale, and confirmatory factor analysis (DFA) and reliability analysis were applied to the data. Finally, appropriate statistical analysis were performed by looking at the normality of the data distributions.

As a result of the research, according to the answers given by the teachers about the psychological capital levels, the highest average self-efficacy and the lowest average optimism dimension; According to the answers given about the organizational silence levels, the highest average organizational silence is in the dimension of opportunistic silence; According to the answers they gave about the organizational alienation levels, the highest average alienation from school and the lowest average meaninglessness dimension were determined. According to the variables of teachers' psychological capital, professional seniority, hobby and school type; organizational silence levels according to the variables of gender, hobbies and administrative duties spent outside of work; organizational alienation levels show a significant difference according to school type, educational status and administrative duty variables. In addition, there is a negative and significant relationship between teachers' psychological capital and organizational silence and organizational alienation levels; A positive and significant relationship was found between teachers' organizational silence levels and organizational alienation levels.

Keywords: Teachers, Psychological Capital, Organizational Silence, Organizational Alienation.

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tezimin danışmanlığını üstlenen, bilgi birikimiyle bana yol gösteren, bakış açısı kazandıran ve beni aydınlatan danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT'e ve yüksek lisans ders dönemi boyunca disiplini ve öğreticiliği ile bana örnek olan Sayın Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başladığım ilk günden beri bana her konuda destek olan, beni yalnız bırakmayan, yardımlarını esirgemeyen ve bana her zaman güvenen eşim Elif'e ve bugünlere gelmemizde en büyük paya sahip olan Annem'e ve Babam'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, kendilerini tanıdığım ve öğrencileri olduğum için kendimi şanslı hissettiğim ve bana kazandırdıkları kazanımları hayatım boyunca hissedeceğim tüm hocalarıma ayrı ayrı en derin duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Uğur ÇETİNKAYA
2021, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. PSİKOLOJİK SERMAYE	6
1.1. PSİKOLOJİK SERMAYENİN BOYUTLARI.....	9
1.1.1. Öz Yeterlilik.....	10
1.1.2. Umut	11
1.1.3. İyimserlik.....	12
1.1.4. Psikolojik Dayanıklılık	13
2. ÖRGÜTSEL SESSİZLİK	14
2.1. ÖRGÜTSEL SESSİZLİK İLE İLGİLİ TEORİLER	17
2.1.1. Bekleyiş (Beklenti) Teorisi	17
2.1.2. Fayda-maliyet Analizi	18
2.1.3. Sessizlik Sarmalı Teorisi	18
2.1.4. Kendini Uyarılma	19
2.1.5. Planlı Davranış Teorisi.....	19
2.2. ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİN SINIFLANDIRILMASI	20
2.3. ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİ OLUŞTURAN FAKTÖRLER	22
2.3.1. Bireysel Faktörler	22
2.3.2. Örgütsel Faktörler	24
2.3.3. Yönetmel Faktörler	26
2.4. ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİN SONUÇLARI	28
3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA	29
3.1. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI	34
3.1.1. Güçsüzlük.....	34
3.1.2. Anlamsızlık.....	35
3.1.3. Normsuzluk (Kuralsızlık)	36
3.1.4. Yalıtılmışlık	37
3.1.5. Kendine Yabancılaşma.....	38
3.2. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMANIN NEDENLERİ	39
3.2.1. Çevresel Nedenler	40
3.2.2. Örgütsel Nedenler	41
3.3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMANIN SONUÇLARI.....	43
3.3.1. Davranışsal Sonuçlar	44
3.3.2. Örgütsel Sonuçlar	44

İKİNCİ BÖLÜM

PSİKOLOJİK SERMAYE, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA KONULARINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR

1. PSİKOLOJİK SERMAYE İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	47
1.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	47
1.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	50
2. ÖRGÜTSEL SESSİZLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	52
2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	52
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	55
3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	57
3.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	57
3.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	60

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN AMACI	63
2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	63
3. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER	64
4. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI	65
5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	66
5.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	66
5.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	66
5.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	69
5.3.1. Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği	69
5.3.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği	72
5.3.3. İşe Yabancılaşma Ölçeği	74
5.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	77

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	78
1.1. ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR ..	78
1.2. ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	79
1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	80
1.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	80
1.2.3. İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine İlişkin Bulgular	81
1.2.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	83
1.2.5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	85
1.2.6. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	86
1.2.7. İdari Görev Değişkenine İlişkin Bulgular	87
1.3. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	88
1.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	88

1.3.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	89
1.3.3. İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine İlişkin Bulgular	90
1.3.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	91
1.3.5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	92
1.3.6. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	93
1.3.7. İdari Görev Değişkenine İlişkin Bulgular	94
1.4. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	95
1.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	95
1.4.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	96
1.4.3. İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine İlişkin Bulgular	97
1.4.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	98
1.4.5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	100
1.4.6. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	101
1.4.7. İdari Görev Değişkenine İlişkin Bulgular	102
1.5. ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	104
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	105
KAYNAKÇA	122
EKLER DİZİNİ	137
ÖZGEÇMİŞ	146

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Rekabete Dayalı Ortaya Çıkan Sermaye Türleri	8
Tablo 2. Örgütsel Sessizlik Sınıflandırmaları	20
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	67
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	67
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İş Dışında Vakit Geçirdikleri Hobi Değişkenine Göre Dağılımı	67
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı	68
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı	68
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	69
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İdari Görev Değişkenine Göre Dağılımı	69
Tablo 10. Psikolojik Sermaye Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri	70
Tablo 11. Psikolojik Sermaye Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	70
Tablo 12. Psikolojik Sermaye Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	71
Tablo 13. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri	72
Tablo 14. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	73
Tablo 15. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	74
Tablo 16. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri	75
Tablo 17. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	75
Tablo 18. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Güvenirlik Katsayıları	76
Tablo 19. Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları, Ortalama Hatası, Standart Sapma Değerleri	78
Tablo 20. Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları, Ortalama Hatası, Standart Sapma Değerleri	78
Tablo 21. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları, Ortalama Hatası, Standart Sapma Değerleri	79
Tablo 22. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	80
Tablo 23. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	80
Tablo 24. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	81
Tablo 25. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	83
Tablo 26. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	85
Tablo 27. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	86
Tablo 28. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin İdari Görev Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	87
Tablo 29. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	88

Tablo 30. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	89
Tablo 31. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin İş Dışında Vakıit Geçirilen Hobi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	90
Tablo 32. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	91
Tablo 33. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	93
Tablo 34. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	93
Tablo 35. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin İdari Görev Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	94
Tablo 36. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	95
Tablo 37. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	96
Tablo 38. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İş Dışında Vakıit Geçirilen Hobi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	97
Tablo 39. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	98
Tablo 40. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	100
Tablo 41. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	101
Tablo 42. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin İdari Görev Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları	103
Tablo 43. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Sonuçları	104

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%: Yüzde

&: Ve

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

Akt.: Aktaran

Bkz.: Bakınız

f: Frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Örneklem Sayısı

p: Anlamlılık Derecesi

r: Korelasyon Katsayısı

sd: Serbestlik Derecesi

ss: Standart Sapma

t: t değeri (Bağımsız Örneklem t-Testi için)

TDK: Türk Dil Kurumu

vb.: Ve benzeri

vd.: Ve diğerleri

yy.: Yüzyıl

GİRİŞ

Genel olarak örgütlerde, özelde ise eğitim örgütlerinde hedeflere ulaşmada en önemli kaynak insan sermayesidir. Eğitim, deneyim ve bilişsel yeteneklerin toplamı olan beşeri sermaye, kişisel üretkenliklerin birincil belirleyicisidir. Aynı zamanda işin miktarı ve kalitesi ile bireyin kişiliğini etkileyen faktörleri meydana getiren psikolojik sermayeleri de önemlidir (Goldsmith vd., 1998: 14). Çünkü insan kaynaklarının toplamıyla oluşan örgütlerin ortak hedeflerine ulaşabilmesi ve kendi varlıklarını sürdürebilmesi için psikolojik sermaye gerekli görülmektedir (Keser, 2013).

Psikolojik sermaye kavramının temelini “Pozitif Psikoloji” ve “Pozitif Örgütsel Davranış Hareketi” oluşturmaktadır. Pozitif psikoloji, birey mutluluğu üzerinde yoğunlaşır. Pozitif örgütsel davranış ise bireylerin güçlü ve olumlu yönlerini vurgulayan ve bu yönlerin tanımlanması, ölçülmesi, geliştirilmesi için yollar sunan proaktif bir yaklaşımdır (Luthans, 2002; Çetin ve Basım, 2012; Erkmen ve Esen, 2013; Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013; Göçen, 2019; Öztekin-Bayır ve Aydın, 2019; Küçük, 2020). Bu bağlamda psikolojik sermaye, bireyin hem gelişimini hem de hedeflere ulaşmada verimliliğini ve başarısını pozitif yönde etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkar. Çünkü örgütlerdeki psikolojik sermaye ile iş doyumu, örgütsel bağlılık (Çakmak ve Arabacı, 2017), iş tatmini, işe devam, iş performansı, yenilikçi davranış (Abbas & Raja, 2015; Şen ve Mert, 2018; Tösten ve Özgan, 2017) kavramlarıyla olan pozitif ilişki bu durumu doğrular niteliktedir.

Alanyazında psikolojik sermayenin dört boyutu (öz yeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik) üzerinde durulmaktadır. Bu boyutların yanında güven, dışadönüklük, özsaygı, özfarkındalık, özbildirim gibi faktörler de psikolojik sermaye kapsamında ele alınmaktadır (Luthans & Youssef, 2004; Luthans vd., 2007). Bu araştırma ise dört temel boyut kapsamında yürütülmüştür.

Eğitim örgütleri bağlamında konu ele alındığında toplumun gelişimini ve varlığının devamını sağlayan, bireyleri hayata hazırlayan yapıtaşları olarak okullar karşımıza çıkmaktadır (Taymaz, 2009). Günümüz dünyasında meydana gelen gelişmeler ve değişimlerden okullar da etkilenmekle birlikte türlü problemlerle karşılaşabilmektedirler. En basitinden okul örgütünü oluşturan ve toplumun mimarı olarak görülen öğretmenlerin beklenti ve rolleri bu dönüşümlerden payını almaktadır (Keser, 2013). Bu bağlamda eğitim paydaşlarına sorumluluklar yüklenmekle birlikte

eğitime ilişkin problemlerin çözümü, okullar arası farklılıkların ve uygulamaların tespiti, okulların etkililiği, öğretmenlerin verimliliği ve performansı açısından psikolojik sermayenin okul örgütü içerisinde ele alınması önemli hale gelmektedir. Çünkü öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler eğitim öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci merkezli yeni yöntem ve stratejileri kullanabilir. Umut düzeyi yüksek olan öğretmenler kararlı bir şekilde hedeflerine yoğunlaşabilir. İyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrencilerin pozitif yönlerini ortaya çıkarmada daha başarılı olabilir. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenler ise güçlükler ve problemler karşısında daha etkili çözümler üretebilir (Şahin, 2020). Tüm bu gerekçelerle öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyinin ortaya konması araştırmanın temel amaçlarından birini oluşturmaktadır.

Örgütlerin sürdürülebilir rekabet ortamında faaliyetlerine devam edebilmesi, verimlilik ve başarı yakalayabilmesi için insan faktörü önemli bir girdi oluşturmaktadır (Macit ve Erdem, 2020). Bu kapsamda örgütlerin insan kaynaklarını en doğru, en etkili ve en verimli bir şekilde değerlendirebilmesi önem kazanmıştır. Çalışanın yani bireylerin bilgi, beceri, görüş ve düşüncelerini tam anlamıyla ortaya koyması örgüt yaşamının devamı, değişimi ve gelişimi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda örgütler fikirlerini açıkça paylaşabilen, çevresel sorunlara cevap verebilen, öz güveni ve motivasyon düzeyi yüksek çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Çakıcı, 2007; Kahveci ve Demirtaş, 2013; Çavuşoğlu ve Köse, 2019). Aynı zamanda çalışanların görüşlerine önem verip kararlara katılımlarını sağlayacak, çalışanların yaratıcılıklarını ve yenilikçi düşüncelerini ortaya çıkaracak, hedefler doğrultusunda birlik ve beraberlik içinde çalışmalar yürütecek örgütlenmelerin varlığına da ihtiyaç vardır (Dal, 2017; Gencer, 2018; Kılıç, 2018). Çünkü değişim ve dönüşüme ayak uyduramayan örgütlerin başarısı ya da ayakta kalması da o derece zor olacaktır. Ancak yapılan araştırmalar neticesinde çalışanların bilinçli ya da bilinçsiz olarak problemler hakkında bilgi sahibi olsalar bile düşüncelerini açıkça ortaya koyamadıkları, konuşmanın kendileri için risk faktörü oluşturduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır (Premeaux & Bedeian, 2003; Batmunkh, 2011). Bu kapsamda örgütsel sessizlik kavramı gündeme gelmektedir.

Örgütsel sessizlik, çalışanların bilgi ve düşüncelerini kasıtlı olarak esirgemesi (Morrison & Milliken, 2000: 707) ve çalışanların bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak görüş ve fikirlerini sözlü veya yazılı olarak ifade etmekten kaçınmaları (Pinder & Harlos, 2001: 334) olarak tanımlanmaktadır.

Toplumların gelişmişlik seviyesini belirleyen, dünyadaki rekabette kendine yer bulan, sistemin her köşesinde pozitif anlamda izler bırakan kurumlar eğitim örgütleri yani okullardır (Dal, 2017; Gencer, 2018). Okullar, öğretmen, öğrenci ve veli üçgeniyle örgütlenir ve hem eğitimin hem de okulların niteliğini etkileyen en temel değişkenlerden biri de öğretmendir (Altınkurt vd., 2012; Tunca, 2012; Yılmaz ve Tosun, 2013; Oğuz vd., 2014). Öğretmenlerin görüş ve fikirlerinin açığa çıkarılması, önerilerinin dikkate alınması, kararlara katılımlarının sağlanması, öğretmenlerle etkili ve sağlıklı bir iletişim kurulması, okul yararına olacak her türlü konuda iyi ilişkiler kurulması hem eğitimin hem okulun hem de öğretmenlerin kalitesini artıracaktır. Ancak öğretmenlerin hem kendi arkadaşlarından hem de okul yönetiminden olumsuz geri bildirim alma korkusu, izole edilme korkusu, her konuda sıkıntı çıkarıyormuş ya da şikâyet ediyormuş gibi algılanma korkusu faktörleri öğretmenleri örgütsel sessizliğe itebilecektir. Örgütsel sessizlik yaşayan öğretmenler, görüş ve düşüncelerini ve karşılaştığı problemleri dile getiremeyecektir. Bu anlamda yaşanan bir örgütsel sessizlik, okulların gelişimini; öğretmenlerin başarı, performans ve motivasyonunu; genel olarak ise eğitim sisteminin etkililiğini negatif yönde etkileyebilir (Arlı, 2013; Kahveci ve Demirtaş, 2013; Dal, 2017; Gencer, 2018; Demir ve Cömert, 2019). Oysa sosyal bir yapıya sahip olduğu düşünülen okullardan hem eğitim sisteminin etkililiğini hem de öğretmenlerin performans ve motivasyonunu artıracak etkinlikler sergilemesi beklenir. Aynı zamanda küreselleşen dünyadaki okullarda değişim ve dönüşüme ayak uyduracak bir sistemin kurulması, okulların kendini yenileyen bir yapıya dönüştürülmesi önem arz edebilir. Bu gerekçelerle gelişim ve değişimin önünde engel olan örgütsel sessizliğin öğretmenler üzerinde araştırılması gerekli görülmüştür.

Bireylerin ve örgütlerin değişimi ve gelişimi önünde engel oluşturan ve araştırmaya konu olan bir diğer kavram ise örgütsel yabancılaşmadır. Yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler toplumu, kültürü ve örgütleri etkilemiştir. Aynı zamanda insanların rolleri, beklentileri ve değer sistemleri üzerinde de dönüşüm izleri bırakmıştır. Böyle bir ortamda insan figürüne yüklenen sorumluluklar, roller ve beklentiler insanlarda uyum problemine yol açmıştır. Bu durumun neticesi olarak bireylerin şahsında huzursuz olması, tatminsizlik yaşaması ve diğer insanlar ile ilişkilerinde de çatışma yaşaması söz konusudur. Maddi imkanları artırmak, problemlerin çözümünde yetersiz kalabilmektedir. Bu anlamda mutsuz olan ve tatminsizlik yaşayan bireyler hem bulunduğu ortama hem de şahsına zamanla

yabancılaşmakta ve yalnızlık hissiyle yaşamaktadırlar (Şimşek, vd., 2006; Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008; Korkmazer ve Ekingen, 2017; Kayaalp ve Özdemir, 2020). Yabancılaşma kavramı, kişinin içinde bulunduğu toplum ve sosyal çevresine karşı uyumsuzluğun giderek artması, çevresine kurduğu egemenliğin sona ermesiyle yaşadığı yalnızlık, üzüntü, umudun ve inançların yitirilmesi, izole edilmişlik ve endişe durumu olarak alanyazında kendine yer bulmuştur (Eryılmaz, 2010; Kayaalp ve Özdemir, 2020). Örgütsel yabancılaşma ise “bireyin yaptığı işi anlamsız bulması; örgüt içindeki diğer insanlarla iyi ilişkiler kuramaması; örgüt içinde kendisini yalnız, yetersiz ve güçsüz hissetmesi; örgüt içinde geleceğine ilişkin umutlarının olmaması ve kendisini kurulan, işleyen bir sistemde yer alan basit bir çark olarak algılaması” biçiminde ifade edilmektedir (Elma, 2003: 89-90). Bu kapsamda yabancılaşma duygusu ile karşılaşan bir birey, hem kendi hem de örgüt yararına gelişim ve değişim gösterecek hiçbir etkinliğin içinde bulunmayabilir. Yaptığı işten hiçbir anlam ve haz alamayabilir. Kendisini yalnız görebilir ve zayıf hissedebilir.

Alanyazın incelendiğinde örgütsel yabancılaşmanın yönetim tarzı, kişilerarası çatışma, çalışma koşulları, kariyer engeli, rollerdeki belirsizlikler, karara katılım yoksunluğu, işin özellikleri gibi örgütsel etmenlerden kaynaklı yaşanabileceği vurgulanmıştır (Şimşek vd., 2006; Demirel ve Ünal, 2011; Gökçen ve Çavuş, 2014; Akdoğan ve Aydemir, 2018; Çelik ve Keskinilıç-Kara, 2019). Ekonomik, kültürel ve toplumsal yapı, politik ve hukuki yapı, teknolojik gelişmeler, hızlı şehirleşmenin getirdiği çarpık kentleşme, alt yapı sorunları ve çevre kirliliği gibi çevresel etmenlerin getirdiği olumsuz durumlar neticesinde de yabancılaşma yaşanabileceği belirtilmiştir. Aynı zamanda bireyin aile yapısı, sağlık problemleri, hayattan beklentileri, içinde bulunduğu fiziksel ve ruhsal durum gibi bireysel nedenler de yabancılaşmaya yol açmaktadır (Şimşek vd., 2006; Demirel ve Ünal, 2011; Akdoğan ve Aydemir, 2018).

Eğitim örgütleri de örgütsel yabancılaşmadan etkilenebilmektedir. Bu kapsamda eğitim örgütlerini oluşturan okullara önemli rol ve sorumluluklar yüklenmiştir. Çünkü okullar hem bilgi aktarır hem de toplumun geleceğini dizayn eder. Öğretmenler ise okulların sorumlulukları doğrultusunda kendine yer bulur ve kendi görevlerini yerine getirir (Bursalıoğlu, 2012). Öğretmenlerin görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri ve performanslarını tam olarak yansıtabilmeleri, okulların ve yöneticilerin sorumluluklarını yerine getirmede etkili bir süreç sergilemelerine bağlıdır (Eryılmaz, 2010). Aksi bir durum ile karşılaşan her öğretmen için eğitim öğretim süreci

zorlaşabilir ve neticesinde öğretmenler örgütsel yabancılaşma duygusuyla karşılaşabilir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde katı ve baskıcı bir yönetim anlayışı, karmaşık bürokrasi düzeni ile öğretmenlerin yenilikçi özelliklerinin ortaya çıkarılamaması, müfredatın ve sınıfların yoğun olması, öğretmenlerin onore edilmemesi, eğitim ile ilgili kaynakların sınırlı olması gibi faktörlerin öğretmenlerin yabancılaşma yaşamalarına sebep olduğu ortaya konmuştur (Eryılmaz, 2010; Kahveci, 2015; Gök, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin yabancılaşma ile karşı karşıya kalması mesleğini hakkıyla icra etmesinin önünde engel olabilir. Öğretmenliği anlamsız bulabilir ve mesleğinde pasif bir rol takınabilir. Okula karşı yabancılaşan öğretmenlerin eğitim inançlarına dair doğru felsefeyi koyması zor olacaktır ve başarıyı, verimliliği, performansı düşünmekten çok öğretmenlik sürecinin olumsuz yanlarıyla ilgilenecektir (Elma, 2003; Eryılmaz, 2010; Kahveci, 2015). Tüm bu sonuçlar eğitim sistemini zedeleyebilir, okulların yaşam kalitesini düşürebilir ve işlevlerinin zayıflasına neden olabilir. Bu kapsamda öğretmenler özelinde örgütsel yabancılaşma düzeylerinin ortaya konması gerekli ve sağlıklı bir eğitim sürecinin yaşanması için önemli görülmektedir.

Sonuç olarak verimlilik ve etkililik üzerinde etkin rol oynayan, insan olgusuna ve kaynağına değer veren psikolojik sermaye; kolektif bir olgu ve bireysel bir davranış olarak ele alınan örgütsel sessizlik; bireyin işine ve örgüte karşı uzaklaşması kapsamında değerlendirilen örgütsel yabancılaşma kavramları ile ilgili olarak toplumun şekillenmesinde temel yapıtaşı görevini yürüten okullar genelinde ve öğretmenler özelinde araştırmalar yürütmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmanın hem eğitim öğretim hizmetleri içerisindeki uygulayıcılara hem de eğitim bilimleri alanına katkıda bulunması hedeflenmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PSİKOLOJİK SERMAYE, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA KAVRAMLARI

1. PSİKOLOJİK SERMAYE

Örgütlerin hızlı bir gelişim ve değişim gösterdiği, örgütler arası yoğun rekabet ortamının yaşandığı, teknolojik gelişmelerin hâkim olduğu bu dönemde örgüte mensup çalışanlardan da beklentilerin aynı hızla arttığını ve farklılaştığını söylemek mümkündür. Geleneksel bakış açısı ile sadece maddi koşullar ya da çalışanların fizik gücüne göre örgütün verimliliğini ve başarısını değerlendirmek yetersiz kalmakta; çalışanlardan performans, motivasyon, dinamizm, problem çözme gibi beceriler ile istenilen hedeflere ulaştırılması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışanların yüksek seviyede iş doyumuna sahip olmaları, yaşamdan aldıkları hazzın artırılması, iş ortamında daha mutlu olmaları için çaba sarf edilmiş ve bu çabanın sonucunda çalışma hayatında dikkat çeken bir konu olarak alanyazına “psikolojik sermaye” kavramı girmiştir (Luthans vd., 2007; Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013; Akman, 2016; İştari-Işıklı, 2018). Bu gelişmelere bağlı olarak geleneksel anlamdaki sermaye kavramının ekonomi ve finans alanına hitap etmesinin dışına çıkılarak insan olgusuna ve kaynağına değer veren, örgütsel verimliliği ölçmede kabul gören beşeri, sosyal, kültürel ve psikolojik sermaye gibi yeni sermaye türleri araştırmalara konu olmaya başlamıştır (Luthans & Youssef, 2004; Çetin ve Basım, 2012).

Psikolojik sermaye kavramı, Fred Luthans ve arkadaşları tarafından 2000’li yıllarda ortaya konmuştur. Temelini pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış kavramlarından alan psikolojik sermaye, bireyin pozitif güçlerine odaklanan bir kavramdır. Pozitif psikoloji, kişisel gelişim, birey mutluluğu ve insanların iyi hayatı sorgulamaları üzerinde dururken; pozitif örgütsel davranış ise çalışanların örgüt içerisinde uyumlu ve olumlu davranış sergilemesine ve bireylerin güçlü yönlerine odaklanmaktadır. Psikolojik sermaye, merkezinde pozitifliğin yer aldığı psikolojik bir durumu ifade etmekle birlikte örgütlerin rekabet üstünlüğünü ele geçirmesinin ötesine geçen bir kavram olarak alanyazında kendine yer bulmuştur (Çetin ve Basım, 2012; Erkmen ve Esen, 2013; Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013; Göçen, 2019; Öztekin-Bayır ve Aydın, 2019). Bu bağlamda psikolojik sermayeyi, olumlu psikolojik durum olarak zorlu görevlerde başarılı olmak için gereken çabayı göstermek ve kendine güveni ortaya

koymak (öz-yeterlik); şimdi ve gelecekte başarılı olmak için olumlu tavır sergilemek (iyimserlik); hedeflere ulaşmak için sebat etmek ve gerektiğinde başarılı olmak için yeni yolları hedeflere yönlendirmek (umut); sorunlar ve güçlüklerle karşılaşıldığında başarıya ulaşmanın bile ötesinde yılmamak ve devam etmek (dayanıklılık) olarak tanımlamak mümkündür (Luthans vd., 2007: 3).

Envick (2005: 44), psikolojik sermayeyi “örgütteki çalışanların verimli olmak amacıyla ekonomik, beşeri ve sosyal sermayelerini başarılı bir şekilde kullanabilme becerisi” şeklinde tanımlamıştır.

Peterson vd. (2011: 429) psikolojik sermayeyi insan motivasyonu, akıl yürütme ve başarılı olmak için çabalama ve işyerindeki performans için kritik kabul edilen ortak bir temel kapasite olarak ifade etmiştir.

Psikolojik sermaye, bireyin başarısızlığı ya da problemleriyle ilgilenmek yerine bireyin güçlü yönleri, en iyi olma ve daha nasıl geliştirilebilir özelliklere sahip olduğunu araştırır ve çalışanların davranışı ile örgütün içinde bulunduğu durum arasında bağlantı kurar (Samancı ve Basım, 2018; Göçen, 2019). Bu kapsamda insan kaynaklarının toplamıyla oluşan örgütlerin ortak hedeflerine ulaşabilmesi ve kendi varlıklarını sürdürebilmesi için psikolojik sermaye gerekli görülmektedir (Keser, 2013). Aynı zamanda psikolojik sermaye, temelde bireylerin ne olduklarına ve gelecekte ne olacaklarına odaklanmakla birlikte örgütlerin rekabet etmelerinde insan olgusunun değerine dikkat çekerek bireyin içinde bulunduğu olumlu psikolojik durumunun performansı ile yakından ilişkisini vurgulamaktadır (Keleş, 2011; Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013). Alanyazın incelendiğinde örgütlerdeki psikolojik sermaye ile iş doyumunu, örgütsel bağlılık (Çakmak ve Arabacı, 2017), iş tatmini, işe devam, iş performansı, yenilikçi davranış (Abbas & Raja, 2015; Tösten ve Özgan, 2017; Şen ve Mert, 2018) boyutlarıyla pozitif; stres düzeyi (Abbas & Raja, 2015), tükenmişlik (Tösten vd., 2017; Kaya ve Altınkurt, 2018) gibi boyutlarla da negatif ilişki olduğu sonucu bu durumu doğrular niteliktedir. Bu bağlamda psikolojik sermaye kavramının, çalışan davranışlarının örgüt üzerindeki etkilerini yönetmede, geliştirmede ve ölçmede önemli olduğu söylenebilir (Erkmen ve Esen, 2013).

Luthans vd. (2004: 46), Tablo 1’de görüldüğü gibi diğer üç sermaye çeşidinin ölçülebilme sorunları ya da birey ve örgüt performansının göz ardı edilmesi gibi bazı

nedenlerle psikolojik sermayeyi ardılı olarak ortaya koymuş ve bazı sorulara cevap aramıştır.

Tablo 1. Rekabete Dayalı Ortaya Çıkan Sermaye Türleri

Geleneksel Ekonomik Sermaye	Beşeri/İnsan Sermaye	Sosyal Sermaye	Psikolojik Sermaye
Neye sahipsin? Finanslar Maddi varlıklar (tesis, ekipman, patentler, veriler)	Ne biliyorsun? Deneyim Eğitim Beceriler Bilgi Fikirler	Kimi biliyorsun? İlişkiler İletişim ağı Arkadaşlar	Kimsin? Güven Umut İyimserlik Dayanıklılık

Kaynak: Luthans vd., 2004: 46.

Sermaye çeşitleri tek tek ele alındığında rekabet üstünlüğünü sağlamakla birlikte bireyler ve örgütler açısından dikkate alınması gerekir. Aynı zamanda birey ve örgüt performansına olumlu katkı sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır.

İnsan kaynakları konusunda yeni bir yaklaşım, perspektif ve anlayış getiren psikolojik sermayenin bazı özellikleri vardır. Aynı zamanda bu özellikler psikolojik sermayeyi farklı kılmaktadır. Bunlar (Nelson & Cooper, 2007: 11-13);

- Psikolojik sermaye, insan yani beşeri sermayesinin ötesinde bir kavram olmakla birlikte eğitim yoluyla hatta iş başında edinilebilecek bilgi, beceri ve deneyim olmayıp çalışanların ve yöneticilerin zamanlarını ayırarak inşa ettikleri sosyalleşme süreçlerini ve kişinin uzmanlığını da kapsar ve daha fazlasını ifade eder.

- Psikolojik sermaye, sosyal sermayenin ötesinde bir anlamı içermekle birlikte yeni ve heyecan verici sosyal ilişkiler ile bireyler, kuruluşlar ve örgütler arasında ağ oluşturma fırsatı verir.

- Psikolojik sermaye, pozitifdir. Pozitif psikolojide klinik psikologların sözlükleri ve sınıflandırma sistemleri ile patolojiye olumsuz bir vurgu yapan kitaplardan uzak bir paradigma değişikliğini ateşlemiştir. Psikolojik sermaye, örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi araştırmacılarına ve uygulayıcılarına, işyerinde saldırganlık, stres ve çatışma, etik olmayan davranış gibi olumsuz davranışlar, işinde yetersiz yöneticiler, etkisiz stratejiler, üretken olmayan organizasyon yapıları ve kültürler karşısında pozitif bir bakış açısı sunar.

- Psikolojik sermaye, benzersizdir. Motivasyon, hedef belirleme, yetkilendirme, katılım, takım oluşturma ve örgüt kültürü gibi geleneksel olarak incelenen kavramların ötesinde örgütsel davranışın ufkunu açarak daha geniş bir şekilde ele alır.

- Psikolojik sermaye, teori ve araştırma tabanlıdır. Psikolojik sermaye, Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel teorisi ve Synder'in (2000) umut teorisi üzerine kurulmuştur. Tümdengelim ve akıl yürütme gibi bilimsel araştırma metotlarını kullanarak örgütlerdeki insan kaynakları gelişimi ve performans sonuçlarını nedensel çıkarımlarla ortaya koyar.

- Psikolojik sermaye, ölçülebilirdir. Yıllardır insan kaynakları konusunda yatırımların getirisi ve sonuçları ile ilgili araştırmalar yapılmakla birlikte bu araştırmaların yetersiz ve hafif kaldığı belirlenmiştir. Öte yandan psikolojik sermaye ile ilgili Parker (1998)'in Özyeterlik Ölçeği, Snyder ve arkadaşlarının (1996) Umut Ölçeği, Wagnild & Young'ın (1993) Dayanıklılık Ölçeği, Scheiner & Carver'ın (1985) İyimserlik Ölçeği gibi geçerli ve güvenilir ölçekler vardır.

- Psikolojik sermaye, geliştirilmeye açıktır. Birçok kişilik özelliklerinin işyerindeki performansla ilişkili olduğu bulunmuştur. Pozitif psikoloji alanyazınında bireylerin doğuştan olumlu ve zengin kişilik özelliklerine sahip olabileceği belirtilmiştir. Bu açıdan psikolojik sermaye de kısa sürede geliştirilebilir ve şekillendirilebilirdir.

- Psikolojik sermaye, iş performansı üzerinde etkilidir. Bugüne kadar yapılan araştırmalar psikolojik sermayenin işyerindeki performansla önemli ölçüde ilişkili olduğu hem bireysel hem de genel olarak özyeterlik, umut, iyimserlik ve dayanıklılık bileşenleri göstermiştir.

Yukarıda belirtilen ayırt edici özellikler psikolojik sermaye kavramını diğer kavramlardan farkını ortaya koymakla birlikte örgüt ve birey için psikolojik sermayenin önemini vurgulamaktadır. Bu özellikler doğrultusunda psikolojik sermaye ile ilgili yapılacak çalışmaların bireylerin ve örgütlerin faydasına olacağı açıktır (Büyükgoze ve Kavak, 2017)

1.1. PSİKOLOJİK SERMAYENİN BOYUTLARI

Psikolojik sermaye, öz yeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Luthans & Youssef, 2004: 152; Luthans vd., 2007: 33-111). Bu boyutların kısaca açıklanması psikolojik sermaye kavramını daha iyi anlamak açısından önem arz etmektedir.

1.1.1. Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik, Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel teorisine dayandırılarak kişinin belirli bir bağlamda belirli bir eylem planını yürütmek için gerekli motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem planlarını seferber etme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Luthans & Youssef, 2004: 152). Flammer'e (2001: 13812) göre öz yeterlilik, bireyin önemli etkiler üretme kapasitesini ifade eder. Stajkovic & Luthans'a (1998: 66) göre ise "öz yeterlilik, bir bireyin belirli bir bağlamda belirli bir görevi başarıyla yerine getirmek için gereken motivasyon, bilişsel kaynaklarını ve eylem yollarını harekete geçirmeye yönelik yetenekleri hakkındaki inançlarını ve güvenini ifade eder". Öz yeterlilik, çalışma hayatında psikolojik bir gereklilik olarak görülmekle birlikte öz yeterliliğin bir tür yetenek olmadığı, bireylerin yeteneklerini gösterebileceğine ve işleri başarabileceğine dair inançları kapsadığı alanyazında vurgulanmaktadır (Kaya vd., 2014).

Stajkovic & Luthans (1998: 67), öz yeterliliği; "üstünlük (büyüklük), güç ve genellik" boyutlarıyla incelemiştir. Üstünlük, bireyin bir işi yerine getirebileceğine ve başarabileceğine inandığı görev zorluğu ve karmaşıklık (düşük, orta, yüksek) düzeyini; güç, bireyin üstünlüğün gösterdiği görev zorluğu ve karmaşıklık düzeyinde performans gösterme konusunda kendine ne kadar güvendiğini; bireyin yeteneğinin ifade edildiği yöntemlere (davranışsal, bilişsel), durumların özelliklerine veya davranışları alan insanlara göre değişebileceğini ifade etmektedir.

Öz yeterlilik, çalışma hayatında davranışı doğrudan etkileyen bir kavram olmakla birlikte öz yeterliliği yüksek ya da düşük bireylerde bazı farklılıklar görmek mümkündür. Yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler güçlü bir iyi olma duygusu ve yüksek benlik saygısına sahiptirler. Aynı zamanda çabalarında ısrarcı davranmaya isteklidirler ve gerektiğinde inisiyatif olarak fark yaratırlar. Öz yeterliliğe düşük düzeyde sahip olan bireyler ise kendini mutsuz, çaresiz hisseder ve motive olamazlar (Flammer, 2001). Yine düşük düzeyde öz yeterliliğe sahip bireyler hırslı değildirler ve işten kaçma eğilimindedirler. Örgütsel bağlılıkları düşük olmakla birlikte hedefleri ve görevleri tehdit olarak algılayabilirler. Öz yeterlilikleri güçlü olan bireyler ise zor görevlerden kaçmazlar ve üstesinden gelme konusunda çaba sarf ederler. Aynı zamanda başarıyı ve bireysel iyi oluşu artıracak etkinlikler içinde bulunurlar (Hazır-Bıkmaz, 2004; Kaya vd., 2014; Tösten ve Özgan, 2017).

Alanyazın incelendiğinde öz yeterlilik ile farklı değişkenler üzerine çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öz yeterlilik ile çalışan performansı, kişisel başarı hissi, örgütsel ve mesleki özdeşleşme, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir (Stajkovic & Luthans, 1998; Luthans & Youssef, 2004; Akçay, 2012; Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013). Araştırma bulgularından hareketle öz yeterliliğin örgüt yaşamına pozitif etkisiyle önemli bir psikolojik sermaye bileşeni olduğu görülmektedir.

1.1.2. Umut

Umut kavramı bilimsel çalışmalarda insan doğasının temel duygularından biri olarak ele alınmaktadır (Kaya vd., 2014). Umut, kişinin hedeflerine ulaşması için çizdiği yol haritası ve sahip olduğu irade gücünü ifade eder (Luthans & Youssef, 2004: 152). Bir başka tanımda ise bireyin harekete geçmesi için motive olmasını sağlayan ve iyi oluş duygusu veren özelliği olarak belirtilmiştir (Akman ve Korkut, 1993).

Pozitif örgütsel davranış alanında önemli bir bileşen olan umut kavramının alanyazında kullanılmasının Synder (2000) tarafından yapılan çalışmalar ile başladığı belirtilmektedir (Çetin ve Basım, 2012; Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013). Snyder (1995: 355) umudu, “kişinin hedeflerini düşünme süreci ile birlikte hedefe doğru hareket etme motivasyonu ve bu hedeflere ulaşmanın yolları” olarak tanımlamıştır. Synder (2002: 250), yapılan çalışmalarda umut kavramının iki boyutundan bahsetmektedir. Bunlardan biri hedefe yönelik enerji diğeri de hedeflere ulaşmak için planlanan yollardır. Bu bağlamda umut, bireyin hem irade gücünü hem de amaca ulaşmada çizdiği yol haritasını ve belirlediği metotları içermektedir (Çetin ve Basım, 2012: 123). Aynı zamanda bireyin iradesini ön plana çıkarırken, diğer yandan bireye rehberlik yaptığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda umut düzeyi yüksek olan bireylerin, zorluklar karşısında yeni alternatifler üretebildikleri, sonuç odaklı yaklaşımda yüksek performans ve başarı gösterdikleri görülmüştür. Aynı zamanda güvenilir oldukları ve yeni görevler alma konusunda daha istekli olduklarına rastlanılmıştır (Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013). Umut kavramı, kişinin hayat standartlarını yükseltmekle birlikte bu durumun çalışma hayatına aktarılmasıyla çalışanların yüksek motivasyon gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Synder, 2002: 254). Umutlu bireyler, olaylara daha bütüncül bir yaklaşım sergilemekle birlikte olumsuz görünen olayları olumluya çevirme konusunda çaba sarf ederler (Erkmen ve Esen, 2013). Araştırmalar, bireyin umut düzeyinin işte kalma, iş

performansı, iş doyumu, örgütsel sinizm ve örgütsel sorumluluk ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Peterson & Luthans, 2003; Akçay, 2012; Karacaoğlu ve İnce, 2013). Sonuçlar itibarıyla umut kavramının, bireyler ve çalışanlar üzerindeki olumlu etkisi ile birlikte psikolojik sermayeye değer ve katkı sağlayan bir bileşen olarak görülmesi kaçınılmaz olacaktır.

1.1.3. İyimserlik

İyimserlik, kişinin geleceğe ilişkin beklentileriyle ilgili olmakla birlikte günlük hayatta en çok konuşulan ancak psikolojik anlamda en az anlaşılan bir kavramdır (Öztekin-Bayır ve Aydın, 2019). İyimserlik, bireyin iş hayatında fazla yeterliliği olmamasına rağmen belli beklenti ve hedeflere sahip, fiziksel ve psikolojik anlamda diri ve dinç kalmayı başarabilen bireylerin ruh halini ifade etmektedir (Çalışkan ve Erim, 2010). Seligman ve arkadaşları tarafından araştırılan iyimserlik, olumlu olayları içsel, kalıcı ve yaygın nedenlere, olumsuz olayları ise dışsal, geçici ve duruma özgü nedenlere bağlayan olumlu bir açıklama stilini içerir. Bu durum, bireylerin hayatlarındaki olumlu olaylar için özgüvenlerini ve morallerini artırır ve bireyler kendilerini yaşamdaki olumsuz olaylardan, suçluluk duygusundan ve umutsuzluktan uzak tutarlar. İyimserlik, umuttan farklı olarak sadece klinik uygulamalara değil, aynı zamanda örgütsel ortamlarda da uygulanmıştır. (Luthans & Youssef, 2004: 153).

İyimser kişiler olumsuzlukları geçici, kontrol edilebilir ve durum nedenli olarak görerek pozitif bir yaklaşım sergilerken; kötümser kişiler ise kontrol edilemez olduğunu ve sürekli devam edeceğini düşünürler ve olumsuzlukları ortadan kaldırmak için çaba göstermek yerine ondan uzak durmayı tercih ederler (İştar-Işıklı, 2018; Öztekin-Bayır ve Aydın, 2019). Bu bağlamda yüksek iyimserlik düzeyine sahip kişilerin, iyi bir ruh hali eğiliminde olmakla birlikte başarılı ve azimli oldukları görülmüştür (Uygungil, 2017). Aynı zamanda iyimser özellikleriyle çalışan bireylerin iş performanslarını da olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013). İyimser insanların pozitif bakış açısıyla başarısızlıklara rağmen ileriye doğru hareket eğilimlerinin olduğu belirtilmiştir (Erkmen ve Esen, 2013). Bu durumun tam tersi olan kötümser kişilerin ise moralleri hemen bozulmakta, engeller başarısızlık olarak görülmekte ve hayatta karşılaştıkları zorluklara karşı direnç gösterememektedirler (Çetin ve Basım, 2012; Tösten ve Özgan, 2017).

1.1.4. Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık, pozitif psikoloji hareketinden önce risk altındaki çocuklar, sorunlu ergenler ve problemli aileler ile ilişkili olarak araştırması yapılan bir kavramdır. Güçlü olan bireyler travmatik bir deneyimle karşılaştıktan sonra normal hayatına devam ettiler ve “hayatta kalanlar” ile “istisnai” bireyler olarak isimlendirildiler. Kimin dayanıklı olduğu ile ilgili yapılan vaka çalışmalarında kişilerin olağanüstü ve şiddetli süreçlere rağmen vazgeçmediği ve kendilerini toplama kabiliyeti gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Dayanıklılık ile ilgili daha sonra yapılan araştırmalarda hem “kim psikolojik olarak dayanıklıdır?” hem de “psikolojik dayanıklılık gösteren kişilerin nitelikleri nelerdir?” sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır (Luthans vd., 2007: 111).

Dayanıklılık, adaptasyona veya gelişmeye yönelik ciddi tehditler halinde iyi sonuçlarla karakterize edilen bir fenomen sınıfını ifade eder ve dayanıklılık üzerine yapılan araştırmalar, bu iyi sonuçları açıklayan süreçleri anlamayı amaçlar. Bu kapsamda dayanıklılık, çıkarımsal ve bağlamsal bir yapı olduğu ifade edilmiştir (Masten, 2001: 228). Ayrıca dayanıklılık, “güçlük, belirsizlik, çatışma, başarısızlık gibi olumsuz durumlar karşısında pozitif yönde değişim ve ilerleme kaydedebilme; artan sorumluluklar karşısında üstesinden gelip kendini toparlanmak için sahip olunan pozitif psikolojik kapasite ve esnek davranabilme” olarak da tanımlanmaktadır (Luthans, 2002: 702). Psikolojik dayanıklılık, kişinin stres karşısında çaba göstermesi, stresini azaltabilmesi ve psikolojik olarak sağlamlığı olarak görülmektedir (Çetin ve Basım, 2012; Ağ ve Balcı, 2019). Aynı zamanda dayanıklılık bireyin yaşamı boyunca değişim karşısında gösterdiği mücadeleler neticesinde kazandığı hassas ve karmaşık bir süreci ifade etmektedir (Özkalp, 2009). Psikolojik dayanıklılığın örgütsel davranış açısından iş yerlerinde uygulanmasının nedeni olarak ise; liderler, çalışanlar ve kuruluşlarda böylesine güçlü bir kapasiteyi ortaya çıkarmak ve geliştirmek şeklinde açıklanmıştır (Luthans vd., 2007).

Coutu (2002), psikolojik dayanıklılığa sahip bireylerin ortak özelliklerini “gerçekliğin sağlam bir şekilde kabulü; hayatın anlamlı olduğuna dair güçlü bir şekilde tutulan ve değerlerle desteklenen derin bir inanç; doğaçlama yapma yani önemli değişikliklere uyum sağlama konusunda esrarengiz bir yetenek” şeklinde sıralamıştır. Bu özelliklere sahip olan kişilerin, negatif durumlardan erken kurtuldukları; kendi kimliklerini olumsuz durumlara yansıtabildikleri; daha sonra değişime uyum ve önceki

performansa ulaşma konusunda sıkıntı yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu yenilik ve değişim durumunun çalışma performansına yansıdığı da alanyazında belirtilmiştir (Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013; Öztekin-Bayır ve Aydın, 2019). Bu bağlamda yapılan araştırmalar neticesinde dayanıklılık düzeyi yüksek olan bireylerin işlerde verimli olduklarını ve performanslarını olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür (Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013). Bu kapsamda yüksek dayanıklılık düzeyine sahip kişiler, iyi olma, amaç odaklı, olgunluk, sorumluluk sahibi, dirençli kişilik gibi özelliklerini stresli çevrelerde de sürdürmekle birlikte duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak kendilerini gerçekleştirmek için çaba sarf ederler (Terzi, 2008; Ağ ve Balcı, 2019).

Psikolojik sermayenin dört boyutu ile ilgili kavramlar birbirinde bağımsız olmasına rağmen, pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış kavramının şartlarını bir araya getiren ve bütünleştiren bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda bu dört boyutun, birbiri ile ilişkili olduğunu ve beraber bir sinerji ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Mesela umutlu bireyler olumsuzluk ile baş etme konusunda inanç sahibidirler ve direnç gösterirler. Özyeterliğe sahip bireyler ise çalışma hayatlarında daha fazla motive olurlar ve umutlarını, iyimserliklerini ve dayanıklılıklarını yaşamlarına aktarabilirler (Erkmen ve Esen, 2013; Çelik vd., 2014).

2. ÖRGÜTSEL SESSİZLİK

Örgütlerin sürdürülebilir rekabet ortamında faaliyetlerine devam edebilmesi, verimlilik ve başarı yakalayabilmesi için insan faktörü önemli bir girdi oluşturmaktadır (Çakıcı, 2008; Macit ve Erdem, 2020). Çalışanın bilgi, beceri, görüş ve düşüncelerini tam anlamıyla ortaya koyması örgüt yaşamının devamı, değişim ve gelişimi açısından önem arz etmektedir (Çakıcı, 2007; Yalçınsoy, 2017). Bu bağlamda örgütler fikirlerini açıkça paylaşabilen, çevresel sorunlara cevap verebilen, öz güveni ve motivasyon düzeyi yüksek çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Çavuşoğlu ve Köse, 2019). Ancak yapılan araştırmalar neticesinde çalışanların bilinçli ya da bilinçsiz olarak problemler hakkında bilgi sahibi olsalar bile düşüncelerini açıkça ortaya koyamadıkları, konuşmanın kendileri için risk faktörü oluşturduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır (Premeaux & Bedeian, 2003: 1539; Batmunkh, 2011: 50). Bu kapsamda karşımıza çıkan sessizlik kavramını daha iyi anlayabilmek adına tarihsel süreç içindeki duruşuna ve yüklenen anlamlarına dikkat çekmekte fayda vardır.

Örgütsel sessizlik ile ilgili Brinsfield vd.'in (2009) çalışmasında sessizlik kavramının tarihsel gelişimi üç dönem olarak açıklanmaktadır. 1970'ten 1980'li yılların ortasına kadar olan dönemi ilk dalga, 1980'li yılların yarısından itibaren 2000'li yıllara dek devam eden dönemi ikinci dalga, 21. yüzyıldaki yani günümüzdeki çalışmaları kapsayan dönemi de mevcut dalga (güncel dönem) olarak ifade edilmiştir (Yeşilaydın vd., 2016; Macit ve Erdem, 2020).

İlk dalga (1970-1980) olarak isimlendirilen dönemde sessizlik ile ilgili çalışmalar ve kavramsal tanımlamalar ilk olarak Hirschman (1970) tarafından yapılmıştır. Hirschman'ın 1970'te yayınlanan "Exit, Voice and Loyalty" adlı eserinde sessizlik ile ilgili çalışmalar yer almaktadır (Çakıcı, 2007; Yaman ve Ruçlar, 2014; Yeşilaydın vd., 2016; Macit ve Erdem, 2020). Hirschman (1970) sessizliği sadakatle eş anlamlı pasif ama yapıcı bir tepki olarak nitelendirmiştir. Hirschman'a (1970) göre, bazı memnuniyetsiz ama sadık çalışanlar, işlerin yakında daha iyi olacağından emin olarak şikayetlerini dile getirememekte ve sessizlik içinde acı çekmektedirler (Pinder ve Harlos, 2001: 336).

Çalışanlar, işe karşı memnuniyetsizliklerini Hirschman'ın (1970) kitabının isminden de anlaşılacağı üzere "çıkış, ses ve sadakat" şeklinde cevap vermektedir. Çalışanların işi bırakması ya da müşterilerin memnun olmadıkları, kalitesiz buldukları veya fiyatı yüksek olan ürünü aynı firmadan almamaya başlamaları çıkış; çalışanların ya da müşterilerin memnuniyetsizliklerini doğrudan yönetime iletmesi ses; çalışanların örgüte karşı, müşterilerin de ürüne karşı bağlılığı ise sadakat olarak açıklanmaktadır (Dowding vd., 2000: 470-476).

İlk dalga dönemi bireylerin davranışlarıyla ilgili aldığı kararlara ilişkin geliştirilen sessizlik sarmalı ile ilişkilendirilmiştir (Macit ve Erdem, 2020). Sessizlik sarmalı, sessizlik teorileri başlığında ayrıntılı olarak ele alınmıştır ve bireylerin düşüncelerini açıkça ifade etmeden önce toplumdaki baskın görüşü araştırmaları ve mevcut duruma göre susma ya da konuşma eğilimi göstermelerini ifade eder (Çakıcı, 2007: 153).

İkinci dalga (1980-2000) olarak adlandırılan dönemde sessizlikle ilgili "muhabirlik (sorun bildirme), ilkeli örgütsel muhalefet, konu benimsetme ve şikâyetçi olma" gibi konularda araştırmalar yapılmıştır. Aynı dönemde "örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet" ile "sağır kulak sendromu ve sosyal dışlanma" gibi konularla

araştırmalar genişlemiştir (Yaman ve Ruçlar, 2014; Macit ve Erdem, 2020). Örgütsel adalet (Greenberg, 1987) kavramı kapsamında ses olgusu, yönetim bilimleri içinde iş görenlerin adil olunma algıları üzerine odaklanmıştır (Brinsfield, 2009: 18). Muhibirlik, bireylerin örgüt içerisinde gördükleri olumsuzlukları, yöneticilerin işle ilgili yasal ve etik olmayan davranışlarını yetkili kurumlara ve mercilere iletmeleri olarak ifade edilir (Premeaux, 2001: 6). İlkeli rgtsel muhalefet, çalışanların memnun olmadıkları örgütsel düzene karşı baş kaldırmaları ya da mevcut düzenin değişmesi için kasıtlı olarak kararlı bir duruş sergilemeleridir (Premeaux, 2001: 4). Konu benimsetme, örgütün mevcut düzeninin iyileşmesi için çalışanların çaba sarfetmesi ya da yönetimdeki bireylerin başarı ve verimlilik sağlayacak konularda farkındalık oluşturmaları olarak açıklanmaktadır (akıcı, 2007: 150). Sağır kulak sendromu, sessizliği oluşturan faktörler bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmakla birlikte bireylerin memnuniyetsizliklerini açıkça ifade etmeyerek mevcut memnun olunmayan düzenin örgüt kültürü haline gelmesi olarak tanımlanmaktadır (akıcı, 2007: 157). Sosyal dışlanma ise bireylerin gerek iletişim yetersizliği gerekse tavır ve tutum sonucunda bulundukları ortamda görmezden gelinmesi olarak ifade edilmiştir (Macit ve Erdem, 2020: 97).

Mevcut dalga (2000’ler-21. yy.) olarak adlandırılan dönemde yani günümüzde sessizlik ile ilgili araştırmalar hız kazanmış ve araştırmalarda artış gözlenmiştir (Macit ve Erdem, 2020). İlk başlarda sessizlik kavramına çalışanların sadakati, mevcut ortamı onaylamaları olarak anlamlar yüklense de mevcut dönemde çalışanların ve örgütlerin performansını negatif yönde etkileyen bir kavram olarak alanyazında anlam kazanmıştır (akıcı, 2007). Aynı zamanda bu dönemde sessizlik kavramı kolektif bir olgu ve bireysel bir davranış (Morrison & Milliken, 2000; Arlı, 2013) ve tamamen kasıtlı bir şekilde konuşmamak olarak ele alınmıştır (Durak, 2014; Yeşilaydın vd., 2016). TDK’da (2005) ise sessizlik kavramı, “sesin olmaması, sükût” olarak tanımlanmaktadır.

Sessizlik kavramına dayalı olarak ele alınan örgütsel sessizlik kavramı alanyazına yeni girmiş bir kavramdır (mevcut dalga-2000’ler) ve yapılan araştırmaların sınırlı olmasının yanında iki temel çalışma bu konuda başrol oynamaktadır. Bunlardan birincisi Morrison & Milliken’in (2000) ikincisi ise Pinder & Harlos’un (2001) alışmalarıdır. Morrison & Milliken (2000), sessizlik kavramının örgütlerdeki sürecini ve bu süreci meydana getiren örgütsel faktörleri ele almıştır (Macit ve Erdem, 2020). Morrison & Milliken (2000: 707), rgtsel sessizliği, “alışanların kurumunu

iyileştirme veya örgütsel konu ve sorunlarla ilgili bilgi ve düşüncelerini kasıtlı olarak esirgemesi” olarak ifade eder ve yöneticinin sahip olduğu tutum ve inancın sonucu olarak ele alır. Pinder & Harlos (2001: 334) ise örgütsel sessizliği “çalışanların bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak örgüt içerisinde ortaya çıkan problemlere ve sorunlara ilişkin bu durumu değiştirebilecek veya etkileyebilecek kişilere görüş ve fikirlerini sözlü veya yazılı olarak ifade etmekten kaçınmaları, konuşmamaları” olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda Pinder & Harlos (2001), sessizlik kavramını, adaletsizliğe ve haksızlığa ilişkin bireysel ya da durumsal faktörlere yönelik dinamik bir tepki olarak ele almaktadır. Başka bir tanımda ise örgütsel sessizlik, bilinçli bir şekilde iş ile ilgili fikirlerin ve düşüncelerin çalışanlar tarafından açığa çıkarılmaması olarak ifade edilmektedir (Van-Dyne vd., 2003: 1360). Yine Van-Dyne vd.’ne (2003) göre davranışsal olarak sessizlik ve ses birbirinin zıttı ve her iki davranış da doğası gereği karmaşık ve çok boyutludur.

Yapılan tanımlar incelendiğinde birçok araştırmacı örgütsel sessizlik ile ilgili olarak fikir ve düşüncenin bilinçli olarak saklanması, örgütsel konu ve sorunlara tepki, geri çekilme, boykot, bireylerin örgüte karşı sessiz bir çılgılığı olarak nitelendirmelerde bulunmuşlardır (Çakıcı, 2007).

2.1. ÖRGÜTSEL SESSİZLİK İLE İLGİLİ TEORİLER

Bireylerin örgüt içerisinde sergilediği davranışları ile ilgili aldığı kararların alanyazında bazı teorik temelleri vardır. Bu teoriler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Bekleyiş (Beklenti) Teorisi

Beklenti, bireyin herhangi bir konuda emek harcaması, düşünce ve davranış ortaya koyması sonucunda istediğine kavuşup kavuşamayacağı konusundaki inancı olarak ifade edilmektedir (Bayram, 2010; Kayaalp, 2019). Beklenti teorisine göre bireylerin ortaya koyduğu davranışın sonucunun istenilen ve beklenen bir sonuca götüreceği düşünülüyorsa ve bu düşüncenin gerçekleşme olasılığı ile ilgili algı pozitif yöndeysse bireyler, davranışı sergileme yönünde eğilim gösterirler. Yani birey açıkça konuşmasına ve düşüncelerini dile getirmesine rağmen örgüte yenilik getirmesi anlamında pozitif bir sonucun ortaya çıkmayacağına inanırsa artık fikirlerini dile getirme davranışından vazgeçerek sessizliğe bürünecektir (Premeaux, 2001; Çakıcı, 2007). Aynı zamanda bireyin ortaya koyduğu düşüncelerin desteklenmesi veya

ödüllendirilmesi de motivasyonunu ve çabalarını artıracaktır (Altındağ ve Akgün, 2015; Kayaalp, 2019).

Beklenti teorisi, bireyin davranış seçiminde neyi ölçüt aldığını açıklamakla birlikte bireyin ortaya koyduğu davranış için ne düzeyde ve ne tür bir ödülün önemli olduğunun belirlenmesinde ve performans ile ödül arasında ilişki kurulmasında yöneticilere yardımcı olacaktır (Kaplan, 2007; Altınışik, 2017). Sonuç olarak bireysel ve çevresel etmenlerin bireyin davranışlarına yön vermede etkili olduğu, olumlu geri bildirim sonucunun pozitif tutum ile; olumsuz geri bildirim sonucunun da negatif tutum ile karşılanacağı söylenebilir.

2.1.2. Fayda-maliyet Analizi

Bireyler ortaya koyduğu davranışların sonucunda fayda ya da zarar elde etme konusunda olumlu ve olumsuz karşılaştırmalar yaparak fayda/maliyet analizi yaparlar. Çünkü sonucunda kaybedilen iş, itibar, zaman, enerji, riskler, kişilerarası çatışma, fikirlerin dikkate alınmaması ve neticesinde yaşanan psikolojik rahatsızlıklar gibi birtakım bedeller ödenir (Premeaux, 2001; Çakıcı, 2007). Bu sebeple bireyler gerek çalışma hayatında gerek günlük hayatında davranışları ile ilgili planlar yaparak seçimlerinin sonucunda alacakları tepkilerin mukayesesini yapma eğilimindedirler (Kahveci ve Demirtaş, 2013).

Yapılan araştırmalara göre bireylerin nasıl davranacağı, neyi ifade edip etmeyeceğine karar vermeden önce çeşitli sıkıntıları ve tepkilerin sonucunu hesaba katarak eylemin bedelini hem fayda/maliyet hem de duygusal anlamda tartma eğilimi söz konusudur (Çakıcı, 2007; Altınışik, 2017). Bu bağlamda bireyler yaptıkları değerlendirmeler sonucunda sessiz kalabilmekte ya da fikirlerini açıkça ifade edebilmektedirler (Çakıcı, 2008).

2.1.3. Sessizlik Sarmalı Teorisi

İnsan, sosyal bir varlık olduğu için toplumdan ayrı tek başına yaşayamaz. Bu yüzden bireyler dışlanma korkusu yaşarlar ve ortak kabul gören düşüncelere katılım eğilimi gösterebilirler. Sessizlik sarmalı teorisine göre de toplumun çoğunluğunun kabul ettiği görüşe karşı çıkılırsa bireylerin dışlanması söz konusudur. Bu durum karşısında bireyler, gerek bireysel gerekse basın yoluyla ince eleyip sık dokuyarak toplumdaki baskın görüşü ve görüşlerin toplumsal destek düzeyini takip ederler ve egemen görüş ile

aynı görüşe katılıyorsa düşüncelerini açıkça ifade eder ya da egemen görüş ile aynı görüşü taşıymıyorsa kendilerini sansürleyebilirler (Çakıcı, 2007; Gökçe, 2013).

Sessizlik sarmalı teorisi, örgütsel anlamda değerlendirildiğinde bireylerin hem iş arkadaşlarından destek bulup bulmamasına hem de gruptaki baskın görüşe göre konuşması ya da sessiz kalma davranışını sergilemesi söz konusudur (Çakıcı, 2007; Alparslan, 2010). Bu durumun sebepleri arasında toplum tarafından kabul edilmek, dışlanmamak ve cezalandırılmamak gibi inançlar yatmaktadır ve bireyler kendisini toplumdan uzaklaştıramadığı için egemen görüşe göre hareket edebilmektedirler (Altınışik, 2017). Ancak sessizlik sarmalının, toplumun değişimi, örgütün gelişimi, düşünce alışverişi ve farklı bakış açılarının ortaya çıkması gibi konularda olumsuz sonuçlar doğurduğu da alanyazında ifade edilmektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2013).

2.1.4. Kendini Uyarlama

Kendini uyarlama teorisine göre bireylerin davranışları, mevcut durum ve ortama göre düzenlenmekte ve değişmektedir. Kendini uyarlama, nabza göre şerbet vermenin vücut bulmuş halidir ve bireylerin başkalarına karşı ya da iş yerinde kendini gösterme, onaylanma ve kabul görme isteğiyle ortaya çıkmaktadır. Yüksek düzeyde kendini uyarlama eğilimine sahip bireyler, iyi görüntü verme ve yaranma adına hal ve hareketlerini bilerek değiştirmektedirler. Düşük düzeyde kendini uyarlama eğilimi gösteren bireylerin ise düşünce ve davranışları tutarlıdır ve ne düşünüyorlarsa hal ve hareketlerine de yansıtmaya özen gösterirler. Yani açık, net, aşık ve dobra insanlardır (Premeaux & Bedeian, 2003; Çakıcı, 2007).

2.1.5. Planlı Davranış Teorisi

Planlı davranış teorisine göre bireylerin ortaya koyduğu davranışların temelinde niyet vardır. Ancak her niyet edilen davranış gerçekleşmeyebilir. Çünkü düşünce ya da davranışın sonucu negatif olursa bireylerin de negatif tutumu çerçevesinde sessizlik ortamı oluşabilir ve davranış ertelenebilir. Eğer pozitif sonuçlanacağına dair inanç ile diğer bireyler tarafından da onaylanacağı düşünülüyorsa davranışın ortaya konması için bireyler tarafından niyet oluşturulur (Bayram, 2010; Kocagöz ve Dursun, 2010; Çakıcı ve Ayşen, 2014). Bu bağlamda planlı davranış teorisinin örgütsel sessizlik ile çalışan bireylerin iş arkadaşlarından destek görme, onaylanma, tepki görme ve örgütteki egemen görüş doğrultusunda planlı bir şekilde sessiz kalma ya da konuşma davranışını sergileme niyetine sahip olması anlamında bir ilişkisi vardır (Çakıcı, 2008).

2.2. ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİN SINIFLANDIRILMASI

Kasıtlı, bilinçli, bilinçsiz, kişisel, örgütsel ya da yönetsel sebeplerle bireylerin örgütsel sessizlik davranışını sergileme konusu araştırmacılar tarafından çokça tartışılmış, farklı zaman dilimlerinde ve değişik bakış açılarıyla yorumlanarak kavramın çeşitli tanımları yapılmış ve farklı şekillerde isimlendirmelerin olduğu türler bulunmuştur. Bu türlere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Sessizlik Sınıflandırmaları

Bruneau (1973)	Psiko-dilbilimsel Sessizlik Etkileşimli Sessizlik Sosyo-kültürel Sessizlik
Sobkowiak (1997; akt. Pinder & Harlos, 2001)	Akustik Sessizlik Pragmatik Sessizlik
Pinder & Harlos (2001)	Pasif Sessizlik Kabul Edilmiş Sessizlik
Van Dyne, Ang & Botero (2003)	Kabul Edilmiş Sessizlik Savunmacı Sessizlik Örgüt Yararına Sessizlik
Park & Keil (2009)	Bilinçli Sessizlik Savunmacı Sessizlik Kolektif Sessizlik
Brinsfield (2009)	Savunmacı Sessizlik Kabul Edilmiş Sessizlik Çekingen Sessizlik İlişkisel Sessizlik Sapkın Sessizlik
Knoll & Dick (2013)	Pasif Sessizlik Kabul Edilmiş Sessizlik Fırsatçı Sessizlik Örgüt Yararına Sessizlik

Bu araştırma, örgütsel sessizlik ile ilgili Knoll & Dick (2013) tarafından yapılan sınıflama esas alınarak yürütülmüştür. Knoll & Dick (2013), Pinder & Harlos (2001) ile Van-Dyne vd.’nin (2003) yaptıkları sınıflandırmaları genişleterek örgütsel sessizliği; pasif sessizlik, kabul edilmiş sessizlik, örgüt yararına sessizlik ve fırsatçı sessizlik olmak üzere dört türde açıklamıştır.

Pasif sessizlik, kasıtlı ihmalleri temsil eden bir sessizlik biçimidir. İşyerinde adaletsizlik kişinin kendi başına veya başkalarının yardımı ile değiştirilebilen rahatsız, edici ve bilinçli bir durumdur. Bu sessizlik hali, kişinin içinde bulunduğu koşullar ile anlaşmazlığını ifade eder. Aslında bireyler mevcut düzeni değiştirebilecek gücün farkında olmasına rağmen hem onları keşfetmeye isteksizdir hem de sessizlik içinde acı çekerler. Yine de, sessiz çalışanlar, sessizliği besleyen veya üreten koşulları değiştirmek

için sessizliklerini kırmaya hazırdır (Pinder & Harlos, 2001). Aynı zamanda bireylerin sorun ve problemler hakkında konuşması halinde olumsuz tepkilerle karşılaşabileceği, konuşma neticesinde hoş karşılanmayacağı korkusuyla bu sessizlik türünü seçtikleri ifade edilmektedir (Çavuşoğlu ve Köse, 2019). Pinder & Harlos (2001), pasif sessizliği sessizlik sarmalına benzetmekte ve çalışanların fikir ve düşüncelerini ortaya koyması anlamında iş arkadaşlarından aldıkları güçlü ya da zayıf desteğe göre konuşma veya susma eğilimi sergilediklerini ifade etmektedir.

Kabul edilmiş sessizlik ise göz yummaktır. Çalışanların rızası, bu nedenle, örgütsel koşulların derinden hissedilen bir kabulünü, durumun hafife alınmasını ve alternatiflerin var olduğuna dair sınırlı farkındalığı ifade eder. Adaletsiz koşullarda rıza gösterme, mevcut alternatifleri görmezden gelmek ve herhangi birini arama arzusundan yoksun olmak anlamına gelir. Sessizlikten daha derin bir sessizlik halidir. Sükunetten yani pasif sessizlikten daha fazla yardım gerektirir. Bilinçli çalışanlar, sessizliklerinin bilincinde değildir ve meslektaşlarına göre değişime daha az hazır veya isteklidir. Motivasyon kapasitesi daha zayıftır. Derinden rıza gösteren, kabullenmiş insanlar, iyileşme umudundan vazgeçmiş ve umut için zemin ve iyileşme olasılığı sağlayabilecek dış olayların önemi konusunda az çok ilgisiz hale gelmiştir. Hareketsiz bir çalışan konuşmaya veya şikayet etmeye motive etmekten çok onları harekete geçmeye (seslerini ifade etme gibi) motive etmek çok daha fazlasını gerektirir (Pinder & Harlos, 2001). Bu bağlamda işgörenlerin fikirlerini açıkça ifade etmelerine rağmen herhangi bir değişim olmayacağına dair inançları güçlüdür (Çavuşoğlu ve Köse, 2019).

Örgüt yararına sessizlik, fedakarlık veya işbirliğine dayalı olarak diğer insanlara veya kuruluşa fayda sağlamak amacıyla işle ilgili fikirleri, bilgileri veya görüşleri alıkoymak şeklinde açıklanmaktadır. Örgütsel vatandaşlık gibi, örgüt yararına sessizlik de öncelikli olarak başkalarına odaklanan kasıtlı ve proaktif davranıştır. Bir kuruluş tarafından zorunlu kılınamayan isteğe bağlı bir davranıştır. Savunmacı sessizlik gibi, alternatiflerin farkına varılmasına ve değerlendirilmesine, bilgileri ve fikirleri saklamak için bilinçli bir karara dayanır. Ancak savunmacı sessizliğin aksine, açıkça konuşmaktan kaynaklanabilecek olumsuz kişisel sonuçlardan korkmaktan ziyade başkaları için endişeyle motive olunup karşı tarafın zor duruma düşmesi engellenir. Bu bağlamda örgüt yararına sessizlik davranışı gösteren birey, zorlanmaya ve müdahaleye maruz kalmadan kendi isteğiyle susma eğilimi göstermektedir. Örneğin, bir çalışan, kuruluşun yararına özel bilgileri koruyarak işbirliği ve diğer odaklı davranışlar gösterebilir. Benzer

şekilde, örgüt yararına sessizlik, gizli olduğu ve genel tartışma veya dağıtım amaçlı olmadığı için bilgilerin gizlenmesini içerebilir. Bir çalışan, yaklaşan bir şirket kararı hakkında bir fikre sahip olabilir ve bu görüşü başkalarıyla tartışacak konumda olmayabilir. Aynı zamanda gizli ve özel bilgileri korumak, içeriden öğrenilen bilgileri dışarıdakilere ifşa etmemek, kişisel bilgileri başkaları hakkında uygunsuz bir şekilde iletmemek ve sırları bozmamak için de sessiz kalınabilir. Bu örneklerin her birinde, çalışan proaktif ve kasıtlı olarak, kuruluşa yönelik endişeye ve kuruluşa fayda sağlama amacına dayanarak fedakarlık ve işbirlikçi güdüler temeliyle belirli fikirleri, bilgileri veya görüşleri açıklamamaya karar verilmesi söz konusudur (Van-Dyne vd., 2003: 1368).

Fırsatçı sessizlik ise çalışanların bilgi avantajlarını korumak veya artan bir iş yüküne maruz kalmaktan kaçınmak için görüşlerini gizlemeleri ve bencil güdülere dayanan bir çalışan sessizliği olarak ifade edilmektedir (Knoll & Dick, 2013: 347). Ayrıca bu sessizlik türünde çalışanların kendilerine avantaj sağlamak için hileye başvurmaları ve diğerlerine zarar vermeyi göze almaları da söz konusudur (Çavuşoğlu ve Köse, 2019).

2.3. ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİ OLUŞTURAN FAKTÖRLER

Günümüzde örgütler, sorunlara karşı bilgi ve fikirlerini açıkça söyleyen, kendine güveni yüksek, öz yeterliliğe ve psikolojik dayanıklılığa sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Ancak araştırmalar bu durumun tam tersi olarak örgütsel sessizlik yaşandığını vurgulamaktadırlar (Çavuşoğlu ve Köse, 2019). Bu bağlamda çalışanların bilgi ve düşüncelerini açıkça ifade etmelerini engelleyen nedenlerin ortaya konması hem birey gelişimi, hem sessizlik konusunun karmaşık yapısının açığa çıkarılması hem de örgütlerdeki iyileştirmelerin önünü açmada kilit rolü oynaması bakımından önemlidir (Çakıcı, 2007; Eroğlu vd., 2011). Alanyazın incelendiğinde bireylerin örgütsel sessizliği seçmesinde bireysel, örgütsel ve yönetsel (üst ilişkiler) faktörlerin etkili olduğu söylenebilir (Pinder & Harlos 2001; Premeaux, 2001; Milliken vd., 2003; Çakıcı, 2007, 2008, 2010; Çavuşoğlu ve Köse, 2019).

2.3.1. Bireysel Faktörler

Bireylerin örgütsel sessizliği tercih etmesi konulara, problemlere ve bireylere göre farklılık göstermekle birlikte bireylerin kişisel özellikleri ve tercihleri örgütsel sessizliğin ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Kişisel özellikler bağlamında yaş,

cinsiyet, eğitim, deneyim gibi özellikler öne çıkmaktadır. Yaş faktörü ele alındığında yaş ilerledikçe iş hayatındaki davranışların değişim gösterdiği ve yaşı ileri bireylerin örgüte ve çalışma düzenine daha fazla uyum sağladıkları buna bağlı olarak sessiz kalma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Genç yaştaki bireylerin ise kendini öne çıkarma, rekabet gibi durumlar neticesinde sessiz kalamadıkları gözlenmektedir. Cinsiyet faktörü ele alındığında ataerkil toplum yapısı gereği kadına yüklenen annelik rolü, iş hayatında ekonomik bağımsızlığını elde edememesi ya da erkeğe oranla daha fazla sorumluluk yüklenmesi sonucunda kadınlar yeterli iş tatminine sahip olamamakta ve kadınların sessiz kalmaları söz konusu olabilmektedir. Sessizliği tercih etme nedenlerinden bir diğeri olan eğitim faktörü değerlendirildiğinde bireyin hem iş hayatındaki bilgisini hem gerekli iletişim kurma becerisini etkilediği göz önüne alınarak eğitim seviyesinin artması bilgi aktarımını kolaylaştıracak ve bireye özgüven kazandıracaktır. Bu bağlamda eğitim seviyesi düşük olan bireylerin istemeden de olsa sessiz kalmalarına yol açacaktır. Son olarak bireyin iş hayatında sahip olduğu deneyim hem insani ilişkilerini hem de mesleki bilgisini olumlu etkileyecektir. Bu durumun tam tersi olarak bireyin kötü deneyim edinmesi ya da negatif tepkilerle karşılaşması kişilerin sessiz kalma davranışı sergilemesine yol açacaktır. Deneyim eksikliğinin yanında düşük pozisyonda olmak, başarma, takdir edilme ihtiyacının düşük olması gibi faktörler de bireylerin sessiz kalmasında etkili olabilir. (Çakıcı ve Çakıcı, 2007; Özgen ve Sürgevil, 2009; Çakıcı, 2010; Macit ve Erdem, 2020).

Kişinin görüşlerini açıkça ifade etmesine eşlik edebilecek riskler bir çalışanın konuşma kararında rol oynayabilir (Premeaux & Bedeian, 2003: 1539). Bireylerin görüşlerini açıkça ifade edebilmesi sonucunda negatif bir tepkiyle karşılaşacağını düşünmesi bireyin sessiz kalmasına neden olacaktır. Aynı zamanda olumsuz biri olarak görünme, etiketlenme ve dışlanma korkusu, aynısıyla karşılık, ceza ya da mobing gibi durumlar karşısındaki endişeli duruş bireylerin risk olarak değerlendirdiği konulardır. Risk ne kadar yüksek olursa bireylerin kendilerini sansürlemeleri de o derece artacaktır (Bildik, 2009; Çakıcı, 2010; Kahveci, 2010; Gökçe, 2013; Gülenç, 2019). Çünkü risk karşısında mağduriyet yaşayan çalışanların, kendini örgütten soyutlama, bilgi ve fikirlerini dile getirmeme gibi davranışlar sergilemeleri tepkilerin en başında yer almaktadır (Gül ve Özcan, 2011; Macit ve Erdem, 2020).

Bireyler çalışma hayatında belli bir konuma sahiptir. Bu yüzden çalışanlar ilişkilerin zarar görmesini istememekle birlikte yöneticilerin hoşuna gitmeyecek

ilişkilere zarar verebilecek, tehdit oluşturacak ve imaj kaybına sebep olacak davranışlardan uzak durarak sessizliğe bürünebilmektedirler (Milliken vd., 2003; Kahveci ve Demirtaş, 2013).

Pinder & Harlos (2001: 354-356), benlik saygısı, iletişim kaygısı ve kontrol odağı gibi üç kişisel özelliğin örgütsel sessizlik üzerindeki etkileri üzerinde durmuştur. Benlik saygısı, genel olarak insanların kendileri hakkında yaptıkları ve sürdürdükleri kişisel değerlerin genel değerlendirmesi olarak kabul edilir. Çalışma ortamlarının yapısal özellikleri, kötü deneyimler, katı ve baskıcı örgüt yapıları çalışanların örgütsel değer duygusunu etkileyebileceği gibi çalışanların düşük öz saygı geliştirmelerine yol açacaktır. Düşük benlik saygısı üreten bu özellikler adaletsizlik kültürleri ve sessizlik ortamları içindeki çalışma ortamlarıyla tutarlıdır. İkinci özellik olan iletişim kaygısı geniş tabanlı bir iletişim korkusuna işaret eder. Bu özelliğe sahip insanlar "... iletişimin olumsuz duygularını ve sonuçlarını tahmin eder ve mümkünse iletişimden kaçınırlar veya iletişim kurmaya zorlandıklarında çeşitli kaygı tipi duygulardan muzdarip olurlar". Benlik saygısı ile de ilişkisi olmakla birlikte iletişim kaygısı yüksek olan insanların öz saygıları da düşük olma eğilimindedir. Son olarak kontrol odağı, insanların hayatta başlarına gelenlerin ya kişisel özelliklerinden ve çabalarından ya da kontrolünün dışındaki koşullardan kaynaklandığına dair farklı inançlarını yansıtan bir kişilik özelliğidir. Başlarına gelenleri kontrol altında tuttuklarına inanma eğiliminde olan insanlar, içsel bir kontrol odağına sahip olarak tanımlanırken; dışsal bir kontrol odağına sahip insanlar ise kendi çabaları ile başlarına gelenler arasında çok az veya hiç bir ilişki olmadığına inanırlar. Özetlemek gerekirse dış denetim odağı, yüksek düzeyde iletişim anlayışı ve düşük öz saygı düzeyine sahip çalışanların, iç denetim odağına sahip çalışanlara göre adaletsiz olarak algıladıkları olaylara sessizce yanıt verme olasılıklarının daha yüksek olması söz konusudur.

2.3.2. Örgütsel Faktörler

Örgütsel sessizlikte sadece bireysel faktörler etkili olmamakla birlikte yönetim tarzı, örgüt kültürü ve iklimi, çalışma ortamı, hiyerarşik yapı, haksızlık kültürü, sessizlik iklimi, sağır kulak sendromu gibi örgütsel faktörler de etkili olabilmektedir (Morrison & Miliken 2000; Pinder & Harlos, 2001; Özgen ve Sürgevil, 2009; Çakıcı, 2010; Macit ve Erdem, 2020).

Örgütsel sessizliğin nedeni olarak görülen örgüt kültürü, bir örgütün sahip olduğu inançları, amaçları ve değerleri ifade eder (Dal ve Baskan, 2017; Moçoğlu ve Kaya, 2018). Örgüt iklimi ise bireylerin etkileşimi ile neticelenen değerler, normların oluşturduğu anlamlar ve örgütü karakterize eden davranışlar olarak ifade edilir (İşcan ve Karabey, 2007). Birey, örgütün sahip olduğu amaç, değer ve inançlar doğrultusunda davranışlarını şekillendirir ve anlam katar. Dolayısıyla örgütte güvenilir bir ortamın oluşması, demokratik yapının sağlanması, belli ya da belirsiz konulan kurallar, katı kuralların olması, yeterli ya da yetersiz iletişim, zayıf performans izlenimleri ve istikrarsız karar verme süreci vb. gibi tüm olgular örgüt kültürüyle ve iklimiyle bağlantılıdır (Alparslan ve Kayalar, 2012; Gökçe, 2013; Şimşek ve Aktaş, 2014). Bu bağlamda bireyin bilgi ve düşüncelerini açıkça ortaya koymasında ya da susma eğilimi göstermesinde örgüt kültürü ve iklimi etkili olabilmektedir.

Örgütsel faktörler içerisinde yer alan hiyerarşik yapı, amirlerle iletişim kanalını kapatmakla birlikte yenilikçi olabilecek düşüncelerin ve eleştirilerin önüne geçmektedir. Aşağıdan yukarıya iletişimi sınırlamaktadır. Aynı zamanda örgütte veya yönetimle ilgili sorunlar, çalışma şartları gibi konuların çalışanlar tarafından zararlı çıkma, şikayetçi gibi algılanma, işten çıkarılma gibi risk faktörleri sebebiyle üstlerine iletilmemekte ya da filtreleyerek iletme eğilimi söz konusudur. Bu bağlamda hiyerarşik yapı faktörü fikirlerin açıkça ifade edilmesinin önünde engel olarak durmaktadır (Çakıcı, 2008; Çakıcı, 2010; Taşkiran, 2010).

Örgütsel sessiliği oluşturan faktörlerin bir diğeri de örgütte oluşan sessizlik iklimidir. Morrison & Miliken (2000: 714), sessizlik iklimini ortaya çıkaran iki ortak inanç üzerinde durmuştur. Bunlardan biri örgütteki sorunlar hakkında konuşmanın hiçbir çabaya değmeyeceği inancı, diğeri de kişinin görüşlerini ve endişelerini dile getirmenin tehlikeli olduğu inancıdır. Bu perspektifler bireysel olarak ortaya konur ve neticesinde çalışanların konuşma davranışı sergilemeleri ihtimali düşüktür.

Vakola & Bouradas'a (2005) göre ise sessizlik iklimi, çalışanlar kendi alanı dışına çıkmadan ve başkalarıyla etkileşime girmeden sorunlarıyla ilgilenmeleri olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda insanlar için tatminsizlik ortamını güçlenecek ve sorunların gizli kalmasına yol açacaktır. Ayrıca korku, yıldırma ve sessizliğin norm olduğu ortamlarda bazı yöneticilerin uzun süre yaşadıkları, alternatif bir çalışma ve davranış biçimi hayal edemediklerini belirtilmektedir. Sonuç olarak sınırlı açık iletişim

kapasitesi sessiz kalmaya, mevcut tatminsiz durumu güçlendirmeye ve yeni gelenler için "sessiz" normlar ve davranışlar oluşmasına neden olacaktır.

Örgütsel faktörler bağlamında ele alınan bir diğer faktör çalışmaları neticesinde ortaya çıkan haksızlık kültürüdür. İnsan ilişkilerinin göz ardı edilmesi, yüksek merkezileşme, iletişimin zayıf olması, performansın yetersiz yürütülerek değerlendirilmesi, bireyciliğin ön plana çıkması, baskıcı yönetim tarzı, karar verme süreci ile ilgili istikrarsızlıklar gibi durumlar adaletsizlikleri doğurmaktadır. Bu durum çalışanlarda örgüte karşı güvensizlik oluşturmakla birlikte konuşmanın olası neticeleri olumsuz biçimde ele alınmaktadır (Çakıcı, 2010; Sarioğlu, 2013; Gökteş-Kulualp, 2016; Dal, 2017; Moçoğlu ve Kaya, 2018).

Örgütsel sessizliğe sebep olan faktörlerden sonuncusu da sağır kulak sendromudur. Sağır kulak sendromu, örgütsel eylemsizliği ve pasifliği ifade etmektedir. Sağır kulak sendromu, davalardan kaynaklanan önemli maliyetlere, azalmış üretkenliğe ve düşük verimliliğe neden olabilir. Bu nedenle, sağır kulak sendromu, çalışanların hoşnutsuzluklarını doğrudan ve açık bir şekilde ifade etmelerini engelleyen örgütsel bir norm olarak işlev görür (Pinder & Harlos, 2001; Çakıcı, 2008; Bildik, 2009; Taşkıran, 2010; Sarıkaya, 2013; Moçoğlu ve Kaya, 2018).

2.3.3. Yönetmel Faktörler

Bireylerin bilgi, görüş ve düşüncelerini açıkça ifade edememesine veya konuşma neticesinin riskli olarak algılanmasına sebep olan faktörler yöneticilerin tutum ve davranışlarının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeye bağlı olarak yöneticilerin olumsuz geri bildirim alma korkusu ve yöneticiler tarafından sahip olunan bir dizi örtük inançlar yönetmel faktörler olarak belirtilmektedir. Ayrıca çalışanların sunmuş olduğu düşüncelerin yönetim tarafından desteklenmemesi, yönetimin görüşlere kapalı olması, ilişkileri mesafeli tutması, yöneticinin anlayış ve kişiliği gibi faktörler de bu kapsamda değerlendirilmektedir (Morrison & Miliken, 2000; Çakıcı, 2010; Eroğlu, vd., 2011; Altınışık, 2017; Durak, 2018).

Örgütlerde sessizlik ortamının oluşmasında önemli bir faktör olan yöneticilerin alt gruptan olumsuz geri bildirim alma korkusu, ister kişisel olarak kendileriyle ilgili, ister tanımladıkları bir eylem şekli hakkında olsun, olumsuz geri bildirimden dolayı tehdit altında hissetmektedirler. Bu nedenle, insanlar olumsuz geri bildirim almaktan kaçınmaya çalışırlar ve olumsuz geri bildirim aldıklarında mesajı görmezden gelmeye

veya kaynağın güvenilirliğine saldırmaya çalışabilirler. Geri bildirim korkusunun özellikle yöneticiler arasında güçlü olabileceğini öne sürmektedir. Birçok yöneticinin utanç, tehdit ve savunmasızlık veya yetersizlik duygularından kaçınmaya güçlü bir şekilde ihtiyaç duyduğu iddia edilmekte ve kişinin gücüne ve güvenilirliğine tehdit oluşturduğu görülmektedir (Morrison & Miliken, 2000; Çakıcı, 2010; Ruçlar, 2013; Yeşilaydın vd., 2016; Yalçınsoy, 2017). Bu bağlamda böyle bir ortama sahip olan örgütlerde sessizlik ikliminin oluşması söz konusudur.

Örgütsel sessizliği oluşturan bir diğer önemli faktör, yöneticilerin çalışanlar hakkında sahip oldukları bir dizi örtük inançlardır. Bu inançlardan birincisi çalışanların kendi çıkarları düşünmeleri ve güvenilmez olmalarıdır. McGregor'un (1960) "X teorisini" anımsatan bu paradigma, bireylerin kendi çıkarları ile ilgilenmeleri ve bireysel faydalarını maksimize edecek şekilde hareket etmeleri olarak nitelendirilmiştir. Bu paradigmanda çalışanlar tembel görülmekte ve teşvik veya yaptırım olmadan örgütün çıkarları doğrultusunda hareket edeceklerine güvenilemeyecekleri ileri sürülmektedir. Yöneticiler, çalışanların kendi çıkarları ve güvenilmez olduklarına inandıklarında, dolaylı ve açık bir şekilde iletişimin engellenmesi kaçınılmaz olacaktır (Morrison & Milliken, 2000; Çakıcı, 2010; Taşkiran, 2010; Durak, 2018; Sarıboğa, 2019).

Örgütsel sessizliği oluşturan ikinci bir inanç, yönetimin örgütsel konular hakkında kendilerinin en iyi bildiği inancıdır. Bu inanç, çalışanların ekonomik görüşüyle ilgili olmakla birlikte çalışanlar kendi çıkarları ile ilgileniyorlar ve çabalamıyorlarsa, örgüt için neyin en iyisi olduğunu bilme (veya önemseme) olasılıkları da düşüktür (Morrison & Milliken, 2000; Çakıcı, 2008; Kahveci, 2010).

Örgütsel sessizliğe elverişli bir iklim oluşturmada bir faktör olarak görülen üçüncü örtük inanç ise bireylerin örgüt içerisinde aynı fikirleri taşımasının sağlıklı örgüt yapısına işaret etmesidir. Bu örtük inanç, birliğin ve uzlaşmanın örgütsel sağlığın işaretleri olduğu, ancak anlaşmazlık ve muhalefetten kaçınılması gerektiğine olan inançtır. Bu inanç çoğulcu görüşe tam bir tezat oluşturan örgütlerin üniter görüşünün bir parçası olarak tanımlanmaktadır. Birden çok bakış açısının doğru karar verme ve örgütsel performans ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu gösteren araştırmalara rağmen yöneticilerin, muhalefet olmaksızın anlaşmanın iyi olduğu inancına sıkı sıkıya sarıldıkları görülmüştür (Morrison & Milliken, 2000; Çakıcı, 2010; Gökçe, 2013; Moçoğlu, 2019). Yöneticilerin sahip olduğu bu örtük inançlar örgütsel sessizliğe neden olmaktadır.

2.4. ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞİN SONUÇLARI

Örgütlerin çağdaş anlamda verimliliği ve başarıyı sağlayabilmesi için değişimlere cevap verebilen, fikirlerini söylemekten çekinmeyen, öz güveni ve öz yeterliliği yüksek bireylere ihtiyacı vardır. Aynı zamanda bireylerin ortaya koyduğu bilgi ve fikirlerin örgüt tarafından önemsenmesi ve desteklenmesi de bu bağlamda önemlidir. Bu durumun tam tersi düşünüldüğünde örgütlerin bozulması, değişim ve gelişime ayak uyduramaması ya da örgütlerin yok olmasına kadar giden bir süreç ve bir dizi sorunlar söz konusudur (Çavuşoğlu ve Köse, 2019; Macit ve Erdem, 2020).

Örgütsel sessizlik, yanlış kararların verilmesine sebep olarak örgütün gelişim, değişim ve dönüşümüne engel olur (Alparslan ve Kayalar, 2012; Arlı, 2013; Özdemir ve Sarıoğlu, 2013). Yönetimin tutum ve tavırları neticesinde örgüt kültürü zedelenir ve uyum probleminin doğmasına sebep olur (Eroğlu vd., 2011; Dal, 2017). Sağlıksız geri bildirim neticesinde sorunların sümen altı edilmesine ve sorunların kalıcılığına sebebiyet verir (Öztürk ve Cevher, 2016). Bunlarla birlikte örgütün adalet yapısında negatif bir algı oluşturması gibi örgütsel anlamda etkilere de yol açmaktadır (Arlı, 2013). Bu bağlamda örgütler açısından rekabet edebilirlik konusunda olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilmektedir (Çavuşoğlu ve Köse, 2019).

Örgütsel sessizliğin örgütte karar alma sürecinde çalışanların görüşlerinin önemsenmesi ve desteklenmesi, sürece çalışanların da dahil edilmesi üzerinde önemli bir negatif etkisi vardır. Karar sürecine çalışanların dahil edilmesinin örgüt verimliliği ve başarısı üzerinde olumlu sonuçlarını gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda örgüt ortamının bu mihvalde düzenlenmesi, bireylerin bilgi ve fikirlerini aktarabilmesi önemlidir. Aksi durumda fikirlerin kısıtlanması örgütün etkililiğini zora sokacaktır (Morrison & Milliken, 2000; Taşkıran, 2010; Macit ve Erdem, 2020).

Örgütsel sessizlik sadece örgüt üzerinde değil çalışanlar üzerinde de bireysel anlamda olumsuz etkileri söz konusudur. Bireyler görüşlerini açıkça ifade edemediklerinde kendilerini değersiz görebilirler güçsüz hissedebilirler. Yönetimin tutumları neticesinde yeterince söz verilmemesi ya da bireylerin konuşmalarına rağmen dinlenmemesi çalışanların işini ve çevresini kontrol etme duysunda eksiklik algılamalarına yol açabilir. Çalışanlar örgüt içinde görünmek istedikleri gibi görünemedikleri zaman rahatsızlık duyabilirler. Bu durumda bireylerin yaşadıkları çelişki bilişsel uyumsuzluk ile sonuçlanır ve başta sağlık sorunları gibi yıkıcı etkilere

yol açabilir (Morrison & Milliken, 2000; Çakıcı, 2010; Macit ve Erdem, 2020). Bunların yanında örgütsel sessizlik bireylerde aşağılık duygusunun gelişmesi, arkadaşlarına karşı kin besleme, kırgınlık, diğer bireyler ile çatışmalar yaşanması gibi sonuçları da doğurmaktadır (Yüksel, 2015). Bu bağlamda örgütsel sessizliğin çözümünde yöneticilerin etkin rol oynaması, sessizliği nedenleri ve sonuçlarının ortaya konması, bir yol haritasının çizilmesi önem arz etmektedir (Çakıcı, 2007; Özgen ve Sürgevil, 2009).

Alanyazın incelendiğinde örgütsel sessizliğin hakim ve yüksek olduğu, çözüme kavuşturulmamış sorunların var olduğu ortamlarda bireylerin örgüt içerisinde sağlıklı iletişim nedeniyle birbirinden uzaklaşması, bireylerin kendilerini hem örgütten hem de sosyal ortamdan izole etmeleri, değişime ayak uydurmanın bile riskli görülmesi (Özgen ve Sürgevil, 2009), bireylerin örgütsel bağlılıklarının azalması (Bildik, 2009; Kahveci, 2010), düşük düzeyde iş tatmini yaşamaları, işten ayrılmaların artması (Tayfun vd, 2016), performans ve motivasyon düşüklüğü (Çakıcı, 2008; Bayram, 2010), mobing unsurunun varlık haline gelmesi (Gül ve Özcan, 2011), çalışanın mutsuz olması (Çakıcı, 2008), stres, kaygı ve psikolojik rahatsızlıkların yaşanması (Durak, 2018), örgütsel sinizm (Sezgin-Nartgün ve Kartal, 2013) ve yabancılaşmanın artması (Çiftçi ve Öneren, 2017), örgütsel güven (Çiftçi ve Öneren, 2017) ve vatandaşlık davranışlarının azalması (Yenel, 2016) gibi durumların yaşandığı görülmektedir.

3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA

Günümüz dünyası genelinde teknoloji özelinde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler toplumu, kültürü ve örgütleri etkilemiştir. Aynı zamanda insanların rolleri, beklentileri ve değer sistemleri üzerinde de dönüşüm izleri bırakmıştır. Böyle bir ortamda örgütlerin sadece geleneksel bakış açısı ile başarılı ve etkili olamayacağı söz konusu olmakla birlikte insan figürüne yüklenen sorumluluklar, roller ve beklentiler insanlarda uyum problemine yol açmıştır. Bu durumun neticesi olarak bireylerin şahsında huzursuz olması, tatminsizlik yaşaması ve diğer insanlar ile ilişkilerinde de çatışma yaşaması söz konusudur. Maddi imkanları artırmak problemlerin çözümünde yetersiz olmakla birlikte mutsuz olan ve tatminsizlik yaşayan bireyler hem bulunduğu ortama hem de şahsına zamanla yabancılaşmakta ve yalnızlık hissiyle yaşamaktadırlar (Şimşek, vd., 2006; Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008; Korkmazer ve Ekingen, 2017; Çelik ve Keskinlik-Kara, 2019). Bu bağlamda yabancılaşma kavramı, kişinin içinde bulunduğu toplum ve sosyal çevresine karşı uyumsuzluğun giderek artması, çevresine

kurduğu egemenliğin sona ermesiyle yaşadığı yalnızlık, üzüntü ve endişe durumu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kayaalp ve Özdemir, 2020).

TDK'ya (2005) göre yabancılaşma, “tanımaz, bilmez duruma gelmek, yabancı olmak, bigâne düşmek”; “alışmamak, yadırgamak, yabancılık çekmek” kelimeleriyle tanımlanmaktadır.

Yabancılaşma kavramı, karmaşık bir yapıya sahip ve insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte farklı zaman dilimlerinde birçok filozof, sosyolog ve psikolog kavram ile ilgili değişik bakış açıları ve öneriler sunarak kavrama felsefi, dini ve tarihi anlamlar yüklemiştir (Demirel ve Ünal, 2011). Bu bağlamda yabancılaşma kavramının tarihsel süreç içerisindeki kökenini ortaya koymak önemlidir.

Yabancılaşma kavramı etimolojik olarak incelendiğinde Türkçe alanyazına “boş, ıssız yer” anlamında kullanılan Farsça kökenli yaban sözcüğünden türetilerek girmiştir. Yine Farsçadaki “çöl, ova, ıssız yer” gibi anlamları olan “beyâbân” sözü buradan türemiştir. Latince de ise “yabancılaşmak, yabancılaştırmak, başkalaştırmak” anlamına gelen “alieno” fiili kullanılmaktadır. Anlam daha da genişletildiğinde evcil olmayan, uygarlaşmamış, toplum dışı kalan gibi karşılıklara da rastlamak mümkündür (Kiraz, 2011: 148-151).

Helenistik dönemde bireyin özünü kaybetmesi benliğinin ilah ile birleştirilmesi anlamında kullanılmıştır (Yalçın ve Koyuncu, 2014). Alanyazın incelendiğinde yabancılaşma kavramının dinsel bir terim olan putlara tapmakla ilgili olarak da kullanıldığı görülmektedir. Bireyin kendi eliyle yaptığı putlara kutsallık atfederek onu ilahlaştırması ve neticesinde önünde diz çökmesi söz konusudur. Bu durum kişinin kendisinden uzaklaşmasına, kendi potansiyeline karşı boyun eğmesine, köleleşmesine ve kendi varlığına karşı yabancılaşmasına neden olmaktadır (Akyıldız ve Dulupçu, 2003; Ofluoğlu ve Büyükyılmaz, 2008; Salihoğlu, 2014; Yalçın ve Koyuncu, 2014).

Yabancılaşma kavramını felsefi anlamda ilk kez “Tinlin Görüngü Bilimi” adlı eserinde Alman idealizmin öncüsü Hegel ele almıştır (Şimşek, vd., 2006: 572; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009: 317; Çelik ve Keskinkılıç-Kara, 2019: 336). Hegel, bu eserinde bireyi fenomenolojik ve tarihsel bir varlık olarak inceler ve tüm varlıklar gibi insanın varlığını da mutlak tinde (bilinçte) bulur (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009: 317). Bu bağlamda Hegel’e göre yabancılaşma, mutlak ruhun doğada kendisinden başka bir varlık haline gelmesiyle kendisini dışsallaştırması ve özünden kopmasıdır (Ofluoğlu ve

Büyükyılmaz, 2008). Mutlak ruh, kendini gerçekleştirme anlamında sürekli hareket halindedir ve bu hareketli süreç mutlak ruha doğanın kendi dışında bir varlık olmadığını farketirip özüne geri döndürmektedir (Akyıldız ve Dulupçu, 2003). Bu anlamda yabancılaşma, mutlak ruhun kendini dışsallaştırması ve özüne geri dönmesi süreçlerini içermektedir (Salihoğlu, 2014). Sonuç olarak Hegel felsefesinde insan hedef ve tutkuları için kendini toplumdan ve kültürden dışsallaştırarak yabancılaşır. Daha sonra ilaha karşı kul olma anlamında görevlerini yerine getirerek ilahın kendi bilgisine ulaşma sürecinin etkisiyle yabancılaşmadan kurtulur (Akyıldız ve Dulupçu, 2003). Bu bağlamda yabancılaşma, bireyin değişim ve gelişim için geçirmesi gereken bir dönemdir (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

Yabancılaşma olgusunu, Ludwig Feuerbach, “Hristiyanlığın Özü” adlı eserinde dini boyutta ele almıştır (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009: 318). Feuerbach’a göre din, bireyin istek, düşünce ve değerlerinin aynasıdır (Eryılmaz, 2010). Bu bağlamda Feuerbach, Hegel’in yabancılaşmaya ilişkin mutlak ruhun kendisini doğada ortaya koyması görüşüne karşı çıkararak din ve ilahın yabancılaşma olgusunun sebebi olarak açıklamıştır (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008). Yani Feuerbach’a göre yabancılaşma, insanların kendi ürettiği görüş ve düşüncelerinin ilahi güçlere dayandırılmasıyla bireyin kendisini nesneleştirme, kendi öznesinden uzaklaşması, insanın kendi eliyle yaptığına boyun eğmesi ve onun kölesi olması şeklinde ifade etmektedir. Oysaki insanı insan yapan özneler “akıl, irade ve sevgi”dir (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Karl Marx, Hegel ve Feuerbach’ın yabancılaşma ile ilgili yaklaşımlarını eleştirerek daha geniş bir tanımlama yoluna gitmiştir. Marx, yabancılaşmayı yaşanan tarihsel ve toplumsal gerçeklik içinde anlamlandırarak insani icatların insanı kısıtlayıcı almasıyla insanı insan olmayan bir varlığa dönüştürmesi olarak niteler (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Marx’a göre yabancılaşma, toplumunun kapitalist sistem içerisinde değişim yaşaması ve değişimin birey üzerinde baskı kurması neticesinde bireyin hakim olma gücünü yitirmesi ile bireyi hem kendinden hem toplumdan hem de kendi ürettiklerinden uzaklaştırmasıdır (Şimşek vd., 2006). Bu bağlamda Marx’ın yabancılaşma tanımlamasında bireyin yaşam biçimini şekillendiren insanın varlığı ve bilincinin yok olması, özünü yitirmesi yatmaktadır (Akyıldız ve Dulupçu, 2003).

Durkheim, Parsons ve Merton, yabancılaşmayı kavram olarak değil ama yapısalci-işlevselci kuram içerisinde anomi olgusuyla ele almışlardır (Yılmaz ve

Sarpkaya, 2009). Bu kuram, insanın hayatını ve sosyal ilişkilerini inceleyerek yabancılaşmayı, sosyal yapının bozulması ve işlevini yitirmesi açılarından ele almaktadır. Bu bağlamda anomi, sosyal yapıların ve toplumun devamını sağlayan kuralların çökmesi, işlevini kaybetmesi ve yerine yeni normların getirilememesiyle birey-toplum bağlarının kopmasıdır (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009).

Erich Fromm, yabancılaşmayı kişisel psikolojik bir süreç olarak ele almıştır. Fromm'a göre yabancılaşma olgusunun sonucu olarak nevroz ortaya çıkmaktadır. Nevroz, bireyin tutkularının kişiliğinden ayrılarak bireyde baskın egemenlik kurmasıdır. Bu bağlamda bireylerin tutkuları gücünü artırdıkça bireylerin güçsüzleşmesi, tutkularına esir olması ve doyumsuzluk yaşamıyla değerlerinden uzaklaşması söz konusudur. Bir anlamda bireyin kimliğini kaybetmesi ve kişiliğinin zarar görmesi olarak ifade edilebilir (Akyıldız ve Dulupçu, 2003).

Marcuse, toplumsal yapının Marx'ın dönemine göre değişiklik gösterdiğini vurgulayarak işgören sınıfının yabancılaşmayı ortadan kaldıracak bir gücünün olmadığını, işgören sınıfı hayatın zorunluluklarından artık uzaklaştığını modern hayatın getirdiği dışa bağımlı ve lüks bir hayatın kölesi olduğunu dolayısıyla kendisini ifade edecek ve sosyalleşmesini sağlayacak zamanı bulamadığını ifade etmiştir. Kişinin sosyal ilişkilerini sadece iletişim araçlarıyla yerine getirdiği bir zamanda toplumu yönetenler tarafından sömürge haline geldiğini ve bu durumun yabancılaşma olgusunu ortaya çıkardığını ifade etmiştir (Ofloğlu ve Büyükyılmaz, 2008).

Yabancılaşma kavramını sosyalleşme/toplumsallaşma anlamında ele alan düşünürler ise Wössner ve Rousseau'dur. Sosyalleşmemiş ya da toplumsallaşamamış insanın sosyalleşmiş insana dönüşmesi neticesinde sosyal yapıların bireyi egemenlik altına alması ve sınırlaması durumu ortaya çıkmakta ve bireyin yabancılaşmasına neden olmaktadır (Akyıldız ve Dulupçu, 2003).

Sonuç olarak yabancılaşma toplumlarda büyük bir problemdir ve bireyin yaşamını bireyin özüne tezat bir yaşam tarzına dönüştürmesidir. Bireyin yaşam içerisinde yapıcı ve yaratıcı rollerinden uzak olması, hayatın nesnesi konumunda olmasıdır (Şimşek vd., 2006). İnsanın bir birey olmaktan çıkması, insanlıktan uzaklaşması ve öznesini yitirmesidir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Aynı zamanda yabancılaşma, insanın topluma ve diğer bireylere karşı duyduğu güvensizlik; huzuru

yakalayabileceğine ilişkin kurduğu hayallerinin dağıldığı bir kötümserlik; bulunduğu ortam içerisinde yaşadığı güçsüzlük ve bu durumu yaşayan bireyler ile aynı yerde bulunacağına ilişkin hissettiği korku sürecidir (Elma, 2003).

Sanayileşme ve teknolojik gelişmeler neticesinde toplumların ve endüstri alanındaki üretim şeklinin hızlı bir gelişim, değişim ve dönüşüm geçirmesi ile çalışanların uyum problemi yaşaması gibi süreçler yabancılaşma kavramına dayalı olarak örgütsel yabancılaşma ya da işe yabancılaşma kavramlarını ortaya çıkarmıştır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Örgütsel yabancılaşma, bireyin işine karşı bağlılık göstermesi yerine örgüte ve işine karşı uzaklaşması, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gücünü kaybetmesidir (Başaran, 2000). Aynı zamanda bireylerin nesnel iş şartlarına gösterdikleri öznel tavır ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Korkmazer ve Ekingen, 2017). Başka bir tanımda örgütsel yabancılaşma, “bireyin yaptığı işi anlamsız bulması; örgüt içindeki diğer insanlarla iyi ilişkiler kuramaması; örgüt içinde kendisini yalnız, yetersiz ve güçsüz hissetmesi; örgüt içinde geleceğine ilişkin umutlarının olmaması ve kendisini kurulan ve işleyen bir sistemde yer alan basit bir çark olarak algılaması” biçiminde ifade edilmektedir (Elma, 2003: 89-90).

Örgütsel yabancılaşma, çalışanın işine karşı soğuması ve neticesinde hem yaşamında hem de çalışma hayatında üzüntü, endişe hissetmesi ve görevlerine karşılık sorumsuz tavırlar sergilemesi olarak da ifade edilmektedir (Işkın ve Kaygın, 2016). Eryılmaz ve Burgaz’a (2011: 273) göre ise örgütsel yabancılaşma, “çalışanın yetkisi, mesleki değişim ve gelişime bakış açısı, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme beklentisi gibi konularda yaşadığı doyumsuzluk hali” olarak tanımlamaktadır.

İşe yabancılaşma, kişinin hem iş içinde hem de dışında kendi imajına ve sosyal ilişkilerine genelleşen psikolojik bir kopukluk halidir. Aynı zamanda çalışma ortamlarında işçinin benlik duygusunu (kişisel yabancılaşma) ve başkalarıyla bağlantısını (sosyal yabancılaşma) kapsayan derin bağlantının kesilmesine ilişkin fenomenolojik deneyimi temsil eder (Banai & Reisel, 2007: 466).

İşe yabancılaşma kavramının kökenleri incelendiğinde Marx’ın yazılarına dayanır. Marx’a göre işe yabancılaşma işin yapısı ile insanın yapısı arasındaki tezatlığı temsil etmektedir. Bireyin emeği ile ürünü üzerindeki kontrolünü, çalışma sürecini ve dolayısıyla kendini işte ifade etme kapasitesini kaybettiği bir durumdur. Bu nedenle

modern çalışma ortamlarındaki görevin doğası, işe yabancılaşma duygusunu, görevde uzmanlaşmayı ve iş faaliyetleri üzerindeki kontrol eksikliğini ortaya çıkarır (Mottaz, 1981: 515; Suárez-Mendoza & Zoghbi-Manrique-de-Lara, 2007: 57). Bununla birlikte işe yabancılaşma, bireyin işine ve çalışma ortamlarına karşı isteksiz ve katılımsız bir şekilde eğilim sergilemeyi ifade etmektedir (Kurtulmuş ve Karabıyık, 2016).

Birey, çalışma ortamında kendisini fiziksel ve psikolojik olarak hem diğer bireylerden hem de arkadaşlarından soyutluyorsa örgütsel yabancılaşmanın gerçekleştiğini göstermektedir (Demirez ve Tosunoğlu, 2017). Alanyazın incelendiğinde örgütsel yabancılaşma ya da işe yabancılaşma hem birey hem de örgüt açısından büyük problem teşkil etmektedir (Akdoğan ve Aydemir, 2018). Yapılan araştırmalarda örgütsel yabancılaşmanın performans, motivasyon, verimlilik ve etkililiği olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur (Tutar, 2010; Akpolat ve Oğuz, 2015; Kökalan, 2017). Aynı zamanda bireylerin diğer bireyler ile örgütteki çalışma bölümü, negatif ilişkiler, çatışmalar gibi faktörler bireyleri hem örgüte hem de işine karşı yabancılaştırdığı ifade edilmiştir (Eryılmaz, 2010; Kayaalp ve Özdemir, 2020). Bu bağlamda örgütsel yabancılaşmayı nedenleriyle sonuçlarıyla derinden incelemek önem arz etmektedir.

3.1. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMANIN BOYUTLARI

1960'lı yıllardan itibaren yabancılaşma kavramı ile ilgili yapılan araştırmalar kavramın kuramsal niteliğinin ötesinde somut bir şekilde ortaya konması için deneysel çalışmalar yapılarak ölçülebilir konuma getirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda yabancılaşma kavramını sosyolojik ve psikolojik boyutlarıyla ele alan Amerikalı toplumbilimci Melvin Seeman'dır. (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Seeman (1959: 783-791), On The Meaning of Alienation (Yabancılaşmanın Anlamı Üzerine) başlıklı çalışmasında örgütsel yabancılaşma ile ilgili görüşlerini Güçsüzlük (Powerlessness), Anlamsızlık (Meaninglessness), Normsuzluk/ Kuralsızlık (Normlessness), Yalıtılmışlık (Isolation) ve Kendine Yabancılaşma (Self-estrangement) olmak üzere beş boyutta açıklamaktadır.

3.1.1. Güçsüzlük

Güçsüzlük, “bireyin kendi ürettiği ürünlerin ve üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları ile ilgili kontrol hakkının olmaması” şeklinde tanımlanmaktadır (Seeman, 1959: 784). Bu yabancılaşma boyutu, kapitalist toplumdaki işçinin durumuna

ilişkin Marks'ın görüşlerine dayanır. Güçsüzlük boyutunda, insanın insandan yabancılaşması, insanların metalara indirgenmesi söz konusudur (Seeman, 1959). Bir başka ifadeyle bireyin başarı ve verimlilik adına ortaya somut bir ürün koyamayacağı, olaylar karşısında kendi varlığını yansıtamayacağı ya da olayları kontrol etmede başarısız olacağına dair yaşadığı ruh hali olarak açıklanabilir. Bu durumu yaşayan bireylerin endişe süreciyle karşı karşıya kalmaları söz konusudur (Eryılmaz ve Burgaz, 2011).

Çağdaş mesleki literatürde en sık atıfta bulunulan yabancılaşma boyutu olan güçsüzlük, sosyo-psikolojik anlamda yabancılaşmayı ifade eder. Daha geniş topluluktan dış izolasyonu; düşük benlik saygısı ve geri çekilme ile karakterize edilen iç izolasyonu içerir. Yabancılaşmanın tüm bileşenleri arasında en yıkıcı güç eksikliği hissidir. Güçsüzlük, bir bireyin belirli durumlarda haklı olarak kendisine ait olduğunu belirlediği rolü başaramayacağını hissetme derecesidir. Bu kavramsallaştırma, sosyal, ekonomik ve politik düzenin etkisi veya kontrolü ile ilgili beklentileri ifade eder. Bir kişilik uyumu göstergesi değildir, ancak kişinin kişiliğini ve öz saygısını etkiler. Güçsüzlük, çeşitli sosyal durumlarda sabit değildir. Bireyler bir sosyal alandan diğerine geçtiğinde, güçsüzlük aracılık değişebilir (Holcomb-McCoy, 2004: 190).

Güçsüzlük duygusunu yaşayan bireyler, kendi geleceğinin başkaları tarafından belirlendiğini ya da şansın belirlediğini düşünmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2006). Yabancılaşma ile ilgili Pearlin tarafından yürütülen bir çalışmada ise güçsüzlüğün örgüt kurallarının yetersizliğinden ya da yönetim alanının genişliğinden kaynaklandığı ifade edilmiştir (Şimşek vd., 2006). Bu durumu yaşayan bireyler örgütteki problemlere ilişkin herhangi bir şey yapamayacağı inancına kapılarak kendilerini güçsüz hissedebilirler (Eryılmaz, 2010) Bu bağlamda psikologlar, sosyologlar ve toplumbilimcileri tarafından incelenen yabancılaşmanın güçsüzlük boyutu bireysel ve sosyal kontrol odağı açısından önemi ve iyi anlaşılması gerektiği vurgulanmıştır (Kahveci, 2015). Çünkü güçsüzlük, iş görenler ve örgütler üzerinde problem teşkil etmekle birlikte bireylerin çalışma hayatında başarısını ve verimliliğini negatif yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

3.1.2. Anlamsızlık

Anlamsızlık, “bireyin neye ya da hangi doğrulara inanması gerektiği konusunda net olamama durumu” olarak ifade edilmektedir. Karar verme sürecinde kişilerin asgari net olamamanın yaşanması anlamsızlığın yoğun bir şekilde yaşandığını göstermektedir

(Seeman, 1959: 786). Kişiyi öğretilen doğruların hiçbir anlam ifade etmemesi ya da doğruların kişiyi yeterince aydınlatmaması olarak da açıklanmaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Holcomb-McCoy'a (2004: 191) göre birey hangi görüşlere sahip çıkacağını bilemeyecek kadar belirsiz ve karışık, kafa karışıklığı ve nihayetinde kaçınma ortaya çıkar. Bu nedenle anlamsızlık, kişinin sonuçları ne ölçüde önceden tahmin edebileceğine ve tartabileceğine işaret eder. Aranılan şey, bir bireyin belirtilen hedeflerin ve planlanan eylemlerin sonucunu tatmin edici bir şekilde öngörebileceğine dair kanıttır.

Yabancılaşmanın boyutu olan anlamsızlık, bireyin meşgul olduğu olayları anlama duygusuna işaret eder. Anlamsızlık durumunda, bireyin sosyal durumları ve kendisinin veya başkalarının davranışlarının sonuçlarını tahmin etme yeteneği azalır. Anlamsızlık ilk kategoriden, yani güçsüzlükten bağımsızdır çünkü bazı olayları aşan kişisel kontrol beklentisi, bazen bu olayların bilişsel netliğiyle mutlaka çakışmayabilir (Sarraf, 1997: 53).

Anlamsızlık, örgütsel anlamda örgütün hedefleri ile bireylerin rollerinin çakışması sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışanlar sadece kendi işini bildiği ve sadece kendi işiyle ilgilendiği için çalışma grubundaki arkadaşlarıyla ilgili fikir sahibi olamamaktadır. Bu bağlamda örgütteki diğer bölümlerin ve kendi yaptığı işin hem bireye hem de örgüte ne gibi fayda sağlayacağı konusunda anlamsızlık yaşamaktadır (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Aynı zamanda anlamsızlık duygusunun yaşanmasında örgütün bürokrasi ve hiyerarji yapısı, yöneticilerin tutum ve tavırları, çalışma süresi gibi faktörler de önemli paya sahiptir (Elma, 2003).

Anlamsız bir dünya, birey için psikolojik sorunlar oluşturur. Anlamlılık; anlamlı bir dünya oluşturmak için özerklik, yaratıcılık ve bireysel tercih duygularıyla bağlantılıdır. Anlamsız bir dünya ise, bireyi tehlikeli alanlara iter. Çalışma ortamlarında anlamsızlık ise kişinin sadece bir iş veya ürünün çalışan için anlamını ifade eder. (Nelson & O'Donohue, 2006: 11).

3.1.3. Normsuzluk (Kuralsızlık)

Yabancılaşma boyutunun üçüncüsü, Durkheim'in "anomi" kavramından türetilmiştir ve normsuzluk ile ilişkilendirilmiştir. Geleneksel kullanımda anomi yani normsuzluk, bireysel davranışı düzenleyen sosyal normların bozulduğu veya artık davranış kuralları olarak etkili olmadığı bir durumu ifade eder (Seeman, 1959: 787).

Başka bir tanımda anomi, kültürel olarak belirlenmiş hedeflere ulaşmak için kurumsal olarak belirlenmiş araçların veya davranışların başarısızlığı olarak açıklanmıştır. Böyle bir başarısızlık sürecinde toplum istikrarsız hale gelir ve anomi ya da normsuzluk gelişir. Normsuzluk düşünce bozukluğu, kişisel düzensizlik, kültürel çöküş, karşılıklı güvensizlik vb. gibi hem sosyolojik hem de psikolojik etkilere yol açmaktadır. Kısacası, normsuzluk, bireyin daha önce onaylanmış kültürel olarak tanımlanmış sosyal normların kişisel hedeflere ulaşmak için davranışına rehberlik etmede artık etkili olmadığını hissettiği bir durumdur (Sarfraz, 1997: 52). Aynı zamanda sosyal etki kuramına göre kişiler, kendi yeteneklerini ve fikirlerini değerlendirirken grup normlarına bağlıdır. Grup normları genellikle davranışsal standartlarla ilgili bilgi sağlar. Öz değerlendirme için bu yararlı bilgiler grup tarafından sağlanmadığında, bireyler kendilerini gruptan ayrı algırlar. Sonuç olarak, bir normsuzluk hali yaşama söz konusudur (Sarfraz, 1997: 52).

Alanyazın incelendiğinde sosyal yaşamdaki değişimler, teknolojik gelişmeler, eski ve yeni gruplarda yaşanan çatışmalar ile toplumdaki farklı değerlerin meydana getirdiği çatışmalar, ekonomi dünyasındaki karışıklıklar ve iflaslar ile bilim dünyasındaki parçalanmaların (Yılmaz ve Sarpkaya, 2006) normsuzluğa sebep olduğu; normsuzluğun ise kişinin kendine özgü değerlerini tam olarak gösterememesine, toplumun bütünlüğünün bozulmasına ve yozlaşmasına (Elma, 2003), bireyler arası güvensizlik ve çatışma ortamının doğmasına, kişilerde boşluk duygusunun oluşmasına, normatif kuralların gücünün azalmasına, hedef birliğinin yok olmasına, ahlakın bozulmasına ve değerlerin kaybolmasına (Kahveci, 2015), bireyde endişe ve mutsuzluğa yol açtığı vurgulanmıştır (Dean, 1961).

3.1.4. Yalıtılmışlık

Yalıtılmışlık, bireyin toplumdan ve toplumun taşıdığı kültürden uzaklaşmasıdır. (Seeman, 1959: 788). Başka bir tanımda ise yalıtılmışlık, kişinin içinde bulunduğu psikolojik ruh halinin etkisiyle toplum tarafından dışlandığını hissetmesi ya da kendisinin bulunduğu ortamdan ve ikili ilişkilerden kaçınması olarak ifade edilmiştir (Elma, 2003: 36).

Yabancılaşmanın bir bileşeni olan sosyal izolasyon yani yalıtılmışlık, bireyin toplumsal beklentilere göre yabancı bir duyguyu içselleştirmesidir. Bu bağlamda bir birey izole edildiğinde, çevre ile etkileşiminde bir bozulma yaşar. İzolasyon

yapılandırmasının içinde, aktivite yerine kısıtlanma ve hareketsizlik vardır (Holcomb-McCoy, 2004: 193).

Sosyal izolasyon, tarihsel olarak ayrımcılığa uğrayan grupların tutum ve davranışlarına yansır. Tekrarlanan yenilgi ve inkar bu tutumları güçlendirir ve motivasyonu aşındırmaya başlar. Örneğin, kent sokaklarında dolaşan evsizler, izolasyon ve yabancılaşıma ile ilişkili kopukluğun somut örneğidir. Dil kalıpları ve kültürel farklılıklar da sosyal izolasyonu teşvik eder. Daha geniş bir toplumda değer verilen hedeflere veya inançlara değer vermeyen bireyler genellikle soyutlanma yaşarlar (Holcomb-McCoy, 2004: 193).

Sosyal etki teorisi açısından incelendiğinde her birey ait olma, sevme ve başkaları tarafından sevilme ihtiyacını, o grubun bir üyesi olarak grup normlarına sadık kalarak yerine getirir. Grup normları çok kısıtlayıcı ve bireyin kişisel hedefleriyle çelişiyorsa, grup, birey üzerindeki normatif etkisini kaybeder ve bunun sonucunda birey gruptan izole olur. Sosyal izolasyon, kendine yabancılaşıma gibi, normsuzluktan kaynaklanır ve döngüsel olmayan süreç, yine normsuzlukla neticelenir (Sarfraz, 1997: 55).

Birey, etkisizliği nedeniyle hedeflerine ulaşmak için normatif sistemi artık paylaşamayacağını anladığında, davranışına rehberlik edecek kendi normlarını geliştirebilir. Diğerlerinden farklı olarak kendi normatif sistemine sahip olan birey, kendisini toplumdan ve onun normatif sisteminden ayrı hisseder. Diğerlerinden ve genel sosyal sistemden uzaklaşması, sosyal izolasyon algısına yol açar (Seeman, 1976: 408).

3.1.5. Kendine Yabancılaşıma

Kendine yabancılaşıma, bireyin kendini gösterememesi ve yaptığı işin temelini anlayamaması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Kendinden uzaklaşan ve kendine yabancılaşan bireyler işiyle ilgilenmeyip para, güvenlik gibi etkenlere yönelmektedir. Bu bağlamda bireyin boşluk hissi yaşaması, mutsuz olması, yaptığı işten haz alamaması, işini severek yapmaması ve iş-başarı ilişkisini kuramaması gibi durumların yaşanması söz konusudur (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Aynı zamanda kendine yabancılaşıma, modern yabancılaşımanın bir özelliği olarak kişinin içsel anlamını yitirmesi (Kahveci, 2015), kendinden soğuması (Şimşek vd., 2006), sosyal yapıya uyum sağlayamaması (Salihoğlu, 2014) olarak da ifade edilmektedir.

Kendine yabancılaşma, bireyin otantik benlik ile olan ilişkisini kaybettiği, değerli ve göze çarpan bir benliğe aykırı davrandığını algıladığı yabancılaşma boyutudur. Bu bağlamda birey, örgütsel yaşam algılarının yarattığı içsel benlik ile yapay benlik arasında bir kopma yaşar. İşin dışsal yönlerine dikkat edilmesi, yabancılaşmanın zararlı etkilerini bir süreliğine yüzeysel olarak maskeleyebilir, ancak daha sonra bu kopma nedeniyle bazı sıkıntılar yaşayarak iş performansını olumsuz yönde etkiler (Nelson & O'Donohue, 2006: 13).

Kendine yabancılaşma, yabancılaşma olgusunun analiz edilmesinde merkezi bir konuma sahiptir ve diğer tüm boyutlar kendine yabancılaşma ile sonuçlanmaktadır. Yani bireyin kendini güçsüz hissetmesi, işini anlamsız bulması, iş yerini normsuz görmesi, örgütün hedeflerini görmezden gelerek izole olması gibi durumların sonucu kendine yabancılaşmadır. Aynı zamanda bireyler potansiyellerini ortaya çıkarmak için kendini gerçekleştirme yolunda fırsat bulamadıklarında motivasyon kaybı yaşarlar ve bu durum kendine yabancılaşma ile sonuçlanır (Sarfraz, 1997).

3.2. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMANIN NEDENLERİ

Örgütsel yabancılaşmaya yol açan faktörler ile ilgili alanyazın incelendiğinde çevresel ve örgütsel faktörler olarak iki farklı başlık altında incelendiği görülmektedir (Şimşek vd., 2006; Demirel ve Ünal, 2011).

Çevresel faktörler; ekonomik yapı, teknolojik yapı, toplumsal ve kültürel yapı, sanayileşme, kentleşme ve sosyal çözülme, politik ve hukuki yapı, kitle iletişim araçları olarak ifade edilmiştir (Şimşek vd., 2006; Demirel ve Ünal, 2011; Akdoğan ve Aydemir, 2018). Örgütsel faktörler; yönetim tarzı, bilgi akışı, modüler ilişkiler, üretim biçimi, örgüt büyüklüğü, geçmiş olaylar ve deneyimler, çalışma koşulları, iş bölümü, grup özellikleri (Şimşek vd., 2006; Akdoğan ve Aydemir, 2018), rollerdeki belirsizlik, iş güvenliği, kariyer engeli (Demirel ve Ünal, 2011; Gökçen ve Çavuş, 2014; Çelik ve Keskinlik-Kara, 2019) sorumluluk düzeyi, kişilerarası çatışma, olarak açıklanmıştır (Demirel ve Ünal, 2011). Bu nedenlere ek olarak yönetim ve kararlara katılım, örgütsel iletişim, örgütsel iklim (Elma, 2003; Eryılmaz, 2010; Gök, 2020), bireyin aile yapısı, sağlık sorunları ve içinde bulunduğu ruhsal durumlar ile çalışanın işinden hoşlanmaması, çalışma yapısı ile ilgili süreçleri takip edememesi, örgüt kültürü ve çalışmanın karşılığındaki ücret (Akdoğan ve Aydemir, 2018), işyerindeki şikayetler, keyfi uygulamalar ve uyumsuzluklar (Gökçen ve Çavuş, 2014; Çelik ve Keskinlik-

Kara, 2019; Kayaalp ve Özdemir, 2020) örgütsel yabancılaşıma yol açan faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütsel yabancılaşıma yol açan faktörler aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Çevresel Nedenler

Ekonomik Yapı: Örgütsel yabancılaşıma yol açan çevresel faktörler kapsamında değerlendirilen ekonomik yapı hem ülkenin içinde bulunduğu durumdan dolayı (ekonomik istikrarsızlık, etkinsizlik ya da iflas durumu) örgütü etkilemekte hem de örgüt içi veya dışı bireyi etkilemektedir. Örgüt yöneticilerinin bu noktada gerekli hususları dikkate alması önem arz etmektedir (Şimşek vd., 2006; Minaslı, 2013). Çünkü işgörenlerin yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli ekonomik koşullara sahip olmaması ya da ekonomik yetersizliğin altında kendini güçsüz ve baskı altında hissetmesi durumunda işgörenin hem işine hem de örgüte karşı yabancılaşıma neden olmaktadır (Babür, 2009). Bu bağlamda ekonomik gelişmeyi ön planda tutmak bireylerin niteliklerini ön plana çıkarması, yaşamını idame ettirmesi noktasında önemlidir (Kahveci, 2015).

Teknolojik Yapı: Teknolojinin gelişmesi ve yabancılaşıma arasında iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi, teknolojinin insan hayatını kolaylaştırması ve yaşama pratiklik kazandırdığı görüşüdür. İkincisi ise teknoloji ile birey arasındaki uyumsuzluk ve bir boşluk oluşturmaları neticesinde insani değerleri yok ettiği, kontrolsüz bir hayata yol açtığı görüşüdür (Minaslı, 2013). İkinci görüşe göre bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yetenekleri yok olmaktadır. Bu bağlamda bireyler için mutsuz, üzüntülü ve hazzın yaşanmadığı bir hayat söz konusudur ve bu durum bireylerin yabancılaşıma neden olmaktadır (Fettahlıoğlu, 2006).

Toplumsal ve Kültürel Yapı: Çalışanlar hem bireysel faydaları hem örgüt yararı için ortak değerlerde, inançlarda, kurallarda ve görüşlerde beraber hareket etmek durumdadırlar. Ortak değerler ve inançlar sosyal yapının ve kültürel yapının yapı taşlarıdır ve aynı zamanda bireylerin kişiliği ve davranışları üzerinde etkilidir. Bu bağlamda toplumsal ve kültürel yapı içerisinde bireyin kendini farklı bir yerde görmesi ya da bu yapılar içinde uyum problemi yaşaması yabancılaşıma ortaya çıkarmaktadır (Babür, 2009; Minaslı, 2013; Kahveci, 2015).

Sanayileşme, Kentleşme ve Sosyal Çözülme: Sanayileşme, ekonomik yapı üzerindeki değişimle hem şehirdeki bireyleri hem de köylerden şehirlere göç anlamında

kırsalda yaşayan bireyleri etkilemektedir. Bu bağlamda şehirli-köylü ilişkisi dengeleri değiştirmiş, uyumsuzluğa yol açmış ve çatışmalara sebep olmuştur (Minaslı, 2013). Aynı zamanda plansız sanayileşme neticesinde sanayi tesisi atıklarının yaşamı olumsuz etkilemesi, çevre dengesinin bozulması, caddelerin daha gürültülü olması, doğal bitki örtüsünün bozulması söz konusudur (Şimşek vd., 2006). Bununla birlikte şehirlerdeki çarpık kentleşme alt yapı eksikliklerinin yaşanmasına, köylerden şehirlere göç dalgası da gecekondulaşmanın artmasına ve sosyal çözümlere yol açmaktadır (Demirel ve Ünal, 2011). Sonuç olarak sanayileşmenin ve kentleşmenin yukarıda bahsedilen olası negatif sonuçları bireyin yaşamını ve özgürlüğünü kısıtlayabilmekte ve örgütsel yabancılaşmaya neden olabilmektedir.

Politik ve Hukuki Yapı: Çevresel faktörler kapsamında değerlendirilen politik ve hukuki yapı, örgütlerin ve bireylerin uyması gereken kuralları ve düzenlemeleri içerir. Politik ve hukuki yapı içersinde kuralları kayan ise devlettir. Örgütleri ve bireyleri yönlendiren bu kuralların anlaşılmasında güçlük çekilmesi, karmaşık olması, örgütün ve bireyin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması ya da ani birtakım politik değişiklikler karşısında örgütlerin tezatlık yaşamak istememesi ve uyum göstermeye çalışması örgütsel ve bireysel yaşamı olumsuz etkileyerek örgütsel yabancılaşmaya yol açmaktadır (Babür, 2009; Minaslı, 2013; Kahveci, 2015).

Kitle İletişim Araçları: Günümüzde televizyon, telefon, internet gibi kitle iletişim araçlarının amacı dışında kullanılması vakit geçirmek, eğlenmek, sosyalleşmek gibi amaçlarla kullanılması söz konusudur. Bu durum bireyi istediği amaçlara ulaştırmak yerine bireyleri tüketim çılgınlığına sevketmekte ve yaşama karşı uyumsuzluk oluşturmakla birlikte sosyal yapı içinde ilişkilere zarar vermektedir. Bu bağlamda bireyin yalnızlaşması ve yabancılaşması olası sonuçlar arasındadır (Uysaler, 2010; Minaslı, 2013).

3.2.2. Örgütsel Nedenler

Yönetim Tarzı: Yöneticilerin kişilik yapılarının da bir nevi yansıması olan yönetim anlayışları çalışanlar üzerinde etkiye sahiptir. Yöneticilerin esnek ve yapıcı bir anlayış çizmesi çalışanlar ve örgüt üzerinde olumlu etkiye sahipken yöneticilerin örgüt içinde baskıcı, kuralcı bir anlayış ortaya koyması işgörenlerin işine ve örgüte karşı yabancılaşmasına yol açmaktadır (Minaslı, 2013).

Yöneticilerin örgüt ile ilgili kararlar alırken işi asıl yapan işgörenleri görmezden gelmesi, yönetime ve kararlara katılımı sağlamaması hem örgüt başarısını ve verimliliğini olumsuz etkilemekte hem de işgörenlerin yabancılaşmasına yol açmaktadır (Babür, 2009; Kahveci, 2015). Alanyazın incelendiğinde işgörenlerin yönetime ve kararlara katılımının, çalışanların motivasyonlarını, başarısını ve verimliliğini artırması, örgütte demokratik ortamı sağlaması, kişilerarası çatışmayı azaltması, örgütsel bağlılığı artırması (Elma, 2003; Eryılmaz, 2010; Gök, 2020), örgütte güven ortamını sağlaması ve sağlıklı iletişim kurulması üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Babür, 2009).

Örgütsel İletişim ve Bilgi Akışı: Örgüt içerisindeki yapılar arasında bilgi akışını sağlayan örgütsel iletişim; planlama, eş güdümün sağlanması, karar verme ve denetleme fonksiyonunun yerine getirilmesinde önemli bir rol oynar (Eryılmaz, 2010: 27). Bu bağlamda yöneticilerin örgüt içinde iletişim becerilerini ve düzenli bilgi akışını sağlıklı kurması önemlidir (Gök, 2020). Çünkü örgüt amaçlarının kusursuz yerine getirilmesi, işgörenler arasında iş birliğinin sağlanması, insan ilişkilerinin etkin olması tamamen sağlıklı iletişim ve düzenli bilgi akışına bağlıdır (Minaslı, 2013) ve yönetici-çalışan arasında sağlıklı iletişim ve düzensiz bilgi akışı işgörenlerin yabancılaşmasına yol açabilmektedir.

Örgüt Büyüklüğü: Örgütün gelişmesine bağlı gerçekleşen büyüme, örgüt içinde yönetim, iş bölümü, görev ve sorumluluk gibi yapıları etkilemekte ve değiştirmektedir. Aynı zamanda örgütün başarı ve verimi için büyümeye bağlı olarak yetki devrinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Fakat yöneticiler örgütteki her türlü gücü bırakmak istememesine bağlı olarak “yetki devri” gerçekleşmemektedir. Bu bağlamda büyümeden etkilenen yapıların karmaşık düzeni ve yönetimden kaynaklanan merkezi sorunlar, iletişimin yavaşlamasına sebep olabilmekte ve bu durum bireylerin psikolojik ruh halini etkileyerek yabancılaşmasına yol açabilmektedir (Minaslı, 2013; Kahveci, 2015).

Üretim Biçimi ve Çalışma Koşulları: Örgütlerde Birim imalat, seri imalat, aralıksız imalat, siparişe dayalı imalat gibi farklı üretim biçimleri vardır (Şimşek vd., 2006: 576; Minaslı, 2013: 81). Örgütün seçmiş olduğu üretim biçimi, çalışanların ürettiği ürün üzerindeki emeğini görüp görmesini etkilemektedir. Örneğin; seri üretim ile faaliyet gösteren bir örgütte çalışanlar ürettiği ürünler üzerindeki katkısı ve emeğini farkedememesi işin standart bir hal almasına neden olmakta ve çalışanın

yabancılaşmasına yol açmaktadır. Aynı zamanda örgütün sahip olduğu üretim biçimi, çalışanların iş birliğini ve beceri düzeyini de etkilemektedir. Düşük iş birliği ve beceri düzeyinin olduğu örgütlerde yabancılaşma yaşanmaktadır (Babür, 2009; Kahveci, 2015).

Örgütlerde araç ve gereçlerin durumu, aydınlatma, temizlik ve iş güvenliği gibi konuları ihtiva eden teknik koşullar; işin konumu, çalışan-yönetici ilişkisi, çalışan ile diğer çalışan arasındaki ilişki gibi konuları ihtiva eden toplumsal koşullar olmak üzere iki tür çalışma koşulu vardır. Çalışanın bu koşullarda sorunlar yaşaması yabancılaşmayı tetiklemektedir (Minaslı, 2013). Aynı zamanda ağır iş, yüksek çalışma yoğunluğuna bağlı olarak gelişen yorgunluk, çalışanın bireysel özelliklerinin örgüt tarafından dikkate alınmaması ve çalışanın sadece örgütün yapısına göre davranışını şekillendirmek zorunda kalması, çalışanın başarı karşısında onore edilmemesi gibi örgütsel yapıyı ortaya koyan çalışma koşulları çalışanların işine ve örgüte karşı yabancılaşmasına yol açmaktadır (Şimşek vd., 2006; Kahveci, 2015).

Grup Özellikleri ve Modüler İlişkiler: Ortak amaçları, ilkeleri ve düşünceleri paylaşılan iki veya daha fazla kişinin bir araya gelmesiyle oluşan grupların (Eryılmaz, 2010) sosyal yapıları, gruplardaki rol yapıları, grup normu, grup içi dayanışma, gruplarda önderlik gibi durumlar örgütsel yabancılaşma üzerinde etki sahibidir (Şimşek vd., 2006).

Çıkarların zarara uğramaması ve onu sağlamakla görevli çalışanın bundan kaybının olmaması için kurulan ilişkiler olarak adlandırılan modüler ilişkiler (Minaslı, 2013), yapay, geçici, yüzeysel ve sadece örgüt bağı ile sınırlıdır (Şimşek vd., 2006: 576). Bu bağlamda modüler ilişkilerin örgütsel yabancılaşmaya neden olduğu söylenebilir.

3.3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMANIN SONUÇLARI

Örgütsel yabancılaşma, kişilerin hem fikirlerini ve davranışlarını hem de çalıştığı işin niteliğini ve örgütüne karşı tutumlarını etkilediğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve bireyin kendine yabancılaşması, yabancılaşmanın en temel sonuçları olarak ifade edilmektedir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009: 327).

Yabancılaşmanın sonuçları ile ilgili alanyazın incelendiğinde davranışsal ve örgütsel sonuçları olmak üzere iki farklı şekilde incelendiğinde görülmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011: 275).

3.3.1. Davranışsal Sonuçlar

Bireylerin davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak gözlemlemek mümkündür. Doğrudan gözlemlenen davranışlar nevrotik ve asosyal davranışlardır. Sosyal ilişkilerden uzak durma, hayattan soğuma ve sıkılmışlık, toplum kurallarına ve değerlerine karşı kayıtsızlık, asilik ya da bu durumun tam tezatı olarak aşırı bir şekilde kabullenme, kaderci davranma, sorgulamama ve teslim olma gibi davranışlar bu kategoride değerlendirilmektedir. Yabancılaşmanın yol açtığı dolaylı olarak gözlemlenen davranışlar ise bireyin daha çok örgüt içinde sergilediği davranışlar olduğunu söylemek mümkündür. Çalışanın verimliliğinin ve performansının düşmesi, işyerine karşı negatif tutum sergilemesi, çalışanın işini saçma sapan bulması, işini sadece ücret karşılığı yapması, görev ve sorumluluklardan kaçınması dolaylı olarak gözlemlenen davranışlar olarak ifade edilmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Çelik, 2019).

3.3.2. Örgütsel Sonuçlar

Örgütsel yabancılaşma, bireylerin örgüt içinde yaşanan olumlu ya da olumsuz her türlü olaylar karşısında pasif kalmasına sebep olmaktadır. Aynı zamanda örgütsel yabancılaşma, çalışanın örgüte karşı bağlılık hissini yitirmesinde, işinde hata yapmasında, işine karşı motivasyon kaybında, başarısızlık göstermesinde, etkinliğini kaybetmesinde, tatminsizlik yaşamasında, işine devam problemiyle karşı karşıya kalmasında, işini bırakmasında ve bireyin sinir, stres gibi psikolojik rahatsızlıklar yaşamasına kadar giden bir süreçte en büyük etkindir (Tutar, 2010; Turan ve Parsak, 2011; Akdoğan ve Aydemir, 2018). Bunlara ek olarak örgütsel yabancılaşma örgütlerde iletişim problemlerine, çalışanların birbirlerini sürekli şikayet etmelerine, bireylerin görev ve sorumluluklardan uzak durmasına, kendi kimliğinden uzaklaşmasına ve örgütteki değişimler karşısından korku ve risk algısı geliştirmesine yol açmaktadır (Erkal, 2011; Kılçık, 2011; Kahveci, 2015).

Çalışanın yüksek düzeyde yabancılaşma olgusuyla karşı karşıya kalması mesleki tükenmişlik, iş doyumsuzluğu ve örgütsel yaşam kalitesinin düşmesi gibi olumsuz

sonuçları beraberinde getirmektedir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Çelik, 2019). Bu sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Mesleki Tükenmişlik: Alanyazında mesleki tükenmişlik, bireyin çalışma sürecine bağlı olarak yorgunluk, bitkinlik yaşaması, umudunu kaybetmesi ve bireysel yeterliliklerin azalması olarak ifade edilmiştir (Eryılmaz, 2010; Kahveci, 2015; Çelik, 2019). Aynı zamanda mesleki tükenmişlik işteki kronik kişilerarası stres faktörlerinin etkisiyle psikolojik bir sendrom olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu bağlamda tükenme, sinizm duyguları, işten kopukluk, etkisizlik ve başarı eksikliği duygusudur (Maslach vd., 2001: 399).

Maslach vd. (2001: 402-403) konuyla ilgili olarak bitkinlik, duyarsızlaşma ve verimsizlik şeklinde üç temel boyuta dikkat çekmiştir. Örgütlerde bu boyutların varlığı psikolojik bir sendrom olarak ortaya çıkan mesleki tükenmişliği oluşturmakla birlikte çalışanlarda performans ve motivasyon kaybına, iş memnuniyetsizliğine, bireyin çevresine karşı duyarlılığını kaybetmesine, kendi içine çekilmesine ve toplumdan kendini izole etmesine yol açmaktadır (Eryılmaz, 2010; Çelik, 2019). Mesleki tükenmişlik ile örgütsel yabancılaşma sonuçlarının birbiriyle örtüştüğünü bununla birlikte iki olgunun birbirini etkilediğini söylemek mümkündür. Ancak örgütsel yabancılaşma hem kişisel hem de örgütsel bağlamda kullanılan bir kavram olması itibarıyla daha kapsayıcı bir özelliğe sahiptir ve tükenmişlik yabancılaşmanın neticesidir (Eryılmaz, 2010).

İş Doyumsuzluğu: Bireyin çalışma hayatında edindiği tecrübeler sonucu işine karşı edindiği pozitif tutum olarak iş doyumunu kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kişinin işine karşı negatif tavır sergilemesi de iş doyumumsuzluğu olarak tanımlanmaktadır. Tamamen gerginlik, anksiyete ve yabancılaşma kaynaklı ortaya çıkmaktadır. Ancak iş doyumunu ile ilgili görüşler tamamen kişiseldir. Yani bireyler arası anlayış farklılıkları olabilir ve bireyin yaptığı işi nasıl algıladığı ile ne beklediğine bağlı olarak kavram ile ilgili düşünceler değişmektedir (Eryılmaz, 2010). Alanyazın incelendiğinde iş tatminsizliği ile iş doyumumsuzluğu aynı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Çelik, 2019). Aynı zamanda örgüt içinde çalışanlar arası ilişkiler, örgütün hiyerarşi yapısı, yönetimin baskıcı ve demokratik olmayan tutumları, çalışma şartları gibi örgütsel olgular yabancılaşmaya neden olduğu gibi iş tatminsizliğine de neden olmaktadır (Kahveci, 2015). Bu bağlamda iş tatminsizliği ile örgütsel yabancılaşma arasında

anlamalı bir ilişkinin olduğunu literatüre de bağılı olarak söylemek mümkündür ve örgütsel yabancılaşma, tatminsizliği tetiklemektedir (Turan ve Parsak, 2011).

Örgütsel Yaşam Kalitesi: Çalışanların örgüt içinde sadece fiziksel ihtiyaçlar ile kalmayıp zihinsel, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini de gözeterek çalışma koşullarını içermektedir (Çelik, 2019: 65). Aynı zamanda işgörenlerin örgütte edindiği tecrübeler neticesinde kendi gereksinimlerini giderme derecesi olarak ifade edilmektedir (Kahveci, 2015). Örgütsel yaşam kalitesi, çalışanların ilgi, istek ve beklentilerinin ortaya çıkarılmasında etkili olmakla birlikte daha iyi çalışma şartlarının ortaya çıkarılmasında önemlidir. Alanyazında örgütsel yaşam kalitesinin yükseltilmesinin örgütsel yabancılaşmayı azalttığı sonuçları ortaya konmuştur (Eryılmaz, 2010). Bu bağlamda örgütsel yabancılaşmanın varlığı ya da yüksek düzeyde hissedilmesi, örgütsel yaşam kalitesizliğine ya da yaşam kalitesinin azalmasına yol açmaktadır ve çalışma performansını, iş başarısını, verimliliği ve etkililiği olumsuz yönde etkilemektedir (Babür, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

PSİKOLOJİK SERMAYE, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA KONULARINA YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Bu bölümde çalışmanın konusunu oluşturan psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma ile ilişkili yurt içi ve yurt dışı yapılmış çalışmalara tarihsel sıra içinde yer verilmiştir.

1. PSİKOLOJİK SERMAYE İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde psikolojik sermaye ile ilgili çalışmanın konusuyla ilişkili yurt içi ve yurt dışı yapılmış araştırmalara tarihsel sıra içinde yer verilmiştir.

1.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Küçük (2020) tarafından yürütülen araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda toksik (zehirli) liderlik, okul etkililiği, örgütsel sinizm ve psikolojik sermaye değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel ve ilişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmada tüm evrene ulaşılması hedeflenerek 808 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları iyimserlik boyutunda orta düzeyde, psikolojik dayanıklılık, umut ile öz yeterlilik boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu; cinsiyet değişkenine göre psikolojik dayanıklılık ve umut (psikolojik sermaye) boyutlarında; medeni durum değişkenine göre iyimserlik ve öz yeterlilik (psikolojik sermaye) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu; branş, eğitim düzeyi, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca toksik liderliğin tüm boyutları ile psikolojik sermayenin tüm boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu; otoriter liderlik (toksik liderlik) ile iyimserlik (psikolojik sermaye) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik (psikolojik sermaye) boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu; psikolojik sermayenin iyimserlik ve umut boyutları ile okul etkililiği arasında orta düzeyde, psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik (psikolojik sermaye) ile okul etkililiği arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Erol (2019) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin örgütsel destek, psikolojik sermaye ve sosyal sorumluluk temelli liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmasının nicel boyutu ilişkisel tarama yöntemiyle nitel boyutu ise durum çalışmasıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmının örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 335 öğretmen, nitel kısmı ise nicel örneklemini içerisinden maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenen 22 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çok yüksek olduğu; alt boyutlarda ise en yüksek düzeyde iyimserlik boyutunun olduğu daha sonra sırasıyla psikolojik dayanıklılık, umut, güven, dışadönüklük ve öz yeterlilik boyutlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel destek algılarıyla, sosyal sorumluluk temelli liderlik ve psikolojik sermaye arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin olduğu; öğretmenlerin sosyal sorumluluk temelli liderlik davranışı gösterebilmesi için psikolojik sermaye düzeylerinin gelişmiş olmasının gerekli görüldüğü yönünde öğretmenlerin görüş bildirdikleri belirtilmiştir.

Çobanoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve psikolojik sermaye düzeylerinin belirlenmesi, iki değişkenin ilişkisinin incelenmesi ve öğretmenlerin psikolojik sermayelerini artıran yönetici davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desenin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunun örneklemini seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 550 öğretmen, nitel boyutunun örneklemini ise küme örnekleme yöntemiyle belirlenen nicel araştırma örneklemindeki okullarda görev yapan 5 okul ve 50 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin yüksek olduğu; ilkökul ve ortaokullardaki paylaşılan liderlik ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca paylaşıma dayalı okul ortamı oluşturma, öğretmenlerin çabalarını desteklemenin, onları karar alma süreçlerine dâhil etmenin, bir sorunun çözüm sürecine ve okuldaki tüm değişim ve gelişme çabalarına etkin olarak katılmalarını sağlayarak iş birliği içinde çalışmanın öğretmenlerin pozitif psikoloji geliştirmelerinde önemli olduğu belirtilmiştir.

Öztekin-Bayır ve Aydın (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına yönelik algıları, psikolojik sermaye, işe kapılma algıları ve okul başarısı arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modellerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel desende tasarlanan araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle

belirlenen 274 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının genel olarak yüksek olduğu; alt boyutlarda ise en yüksek düzeyde umut ve öz yeterlilik boyutlarının olduğu daha sonra sırasıyla psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik boyutlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu belirtilmiştir.

Anık ve Tösten (2019) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini tabakalı örneklem yöntemiyle belirlenen 496 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek düzeyde olduğu; pozitif psikolojik sermaye algıları ile problem çözme becerileri arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişkinin olduğu; öğretmenlerde pozitif psikolojik sermayenin problem çözme becerisini yordamasında modelin anlamlı olduğu ve tespit edilmiştir.

Kurt (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermayeleri, psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan betimsel çalışmanın örneklemini çok aşamalı örnekleme (tabakalı örnekleme/basit seçkisiz örnekleme) yöntemiyle belirlenen 415 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının iyi düzeyde olduğu; cinsiyet, branş, okul türü, mesleki kıdem, öğrenim durumu, sendikaya üye olma durumu ve medeni durum değişkenlerine anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının, iş doyumunu ve psikolojik iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilediği ve anlamlı bir şekilde yordadığı; buna ek olarak öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide iş doyumunun kısmi aracılık rolünün bulunduğu belirlenmiştir.

Yalçın vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki araştırılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın örneklemini rastgele örneklem yöntemiyle seçilen 218 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin okul yöneticilerini genellikle dönüşümcü lider olarak gördükleri, dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini

olumlu etkilediği ve dönüşümcü liderlik stilinin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Akman (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmada evren-örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 380 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin kıdem değişkenine göre umut ve özyeterlilik boyutunda; okul türü değişkenine göre umut boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tösten (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntemle desenlenen araştırmanın nicel kısmının örneklemini küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 1774 öğretmen, nitel kısmının örneklemini ise 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğu; illerin gelişmişlik düzeyi ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algısının ters orantılı olduğu; medeni durumun, kıdemin, yaşın, maaş memnuniyetinin, mezun olunan fakülte türünün, okul büyüklüğünün psikolojik sermayeyi etkilediği tespit edilmiştir.

Kaya vd. (2014) tarafından yürütülen çalışmada ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin sahip oldukları psikolojik sermaye düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel-ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini tabakalı-basit tesadüfî örneklem yöntemiyle belirlenen 325 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin özyeterlilik, umut ve iyimserlik boyutlarında orta düzeyde olduğu; öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak kıdem, öğrenim durumu ve kitap okuma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

1.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Abbas & Raja (2015) tarafından yapılan çalışmada psikolojik sermayenin denetleyici derecelendirmeli yenilikçi performans ve iş stresi üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Pakistan'ın üçüncü büyük şehri olan Faisalabad'daki bir

telekomünikasyon şirketinin özel bankalarda, tekstil firmalarının yerel ofislerinde, bir devlet bakanlığı ofislerinde ve müşteri hizmetleri ofislerinde 237 çalışandan anket yönetimi yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik sermayenin yenilikçi iş performansı ile pozitif, iş stresi ile negatif ilişkilerin olduğu; yüksek psikolojik sermayeli bireylerin yöneticileri tarafından düşük psikolojik sermayeli bireylerine göre daha yenilikçi davranışlar sergileyenler olarak değerlendirildiği; yüksek psikolojik sermayeli bireylerin işyerlerinde yeni fikirler üretme, destek alma ve uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Walumbwa vd. (2011) yaptıkları araştırmada psikolojik sermaye ve güven duygusu ile otantik liderlik sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Büyük bir finans kurumundan 146 çalışan ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre hem kolektif psikolojik sermayeleri hem de grup performansları ve vatandaşlık davranışları ile güven arasında önemli bir ilişki olduğu; iki değişkenin, dönüşümsel liderliği kontrol ederken gerçek liderlik ile istenen grup sonuçları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Avey, Luthans, Smith & Palmer (2010) tarafından yürütülen çalışmada çalışanların psikolojik sermaye düzeyleri ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 280 çalışan ile yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre psikolojik sermayenin çalışanların psikolojik iyi oluşlarını anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Avey, Nimnicht & Graber-Pigeon (2010) tarafından yürütülen araştırmada psikolojik sermaye (umut, iyimserlik, etkililik ve dayanıklılıktan oluşan) ile çalışan performansı arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma, merkezi Melbourne, Avustralya'da bulunan büyük bir finans firmasında gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik sermaye ile çalışan performansı arasından pozitif, anlamlı ilişkiler olduğu; psikolojik sermaye düzeyleri yüksek olan ve kendisini örgütü ile özdeşleştiren çalışanların daha çok örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği tespit edilmiştir.

Youssef & Luthans (2007) tarafından yapılan araştırmada psikolojik sermayenin örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İki çalışmanın (N=1.032 ve N=232) sonuçlarına göre psikolojik sermaye bileşenlerinden umut,

iyimserlik ve dayanıklılığın, performans, iş doyumu, işten keyif alma ve işe adanmışlığı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Brouwers & Tomic (2000) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapısal eşitlik modeli ve 243 ortaokul öğretmeni ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre algılanan öz-yeterliliğin duyarsızlaşma üzerinde boylamsal bir etkiye ve kişisel başarı üzerinde senkronize bir etkiye sahip olduğu; algılanan öz yeterlilik ile duygusal tükenme arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, kıdem değişkenleri ile algılanan öz yeterlilik arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirtilmiştir.

2. ÖRGÜTSEL SESSİZLİK İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde örgütsel sessizlik ile ilgili çalışmanın konusuyla ilişkili yurt içi ve yurt dışı yapılmış araştırmalara tarihsel sıra içinde yer verilmiştir.

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Demir ve Cömert (2019) tarafından yürütülen araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan betimsel çalışmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 232 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde olduğu; öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısının cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermezken; yalnızca öğrenim durumu değişkeninde ölçeğin alt boyutlarından olan duygu boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği; lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla örgütsel sessizlik gösterdiği belirtilmiştir.

Yılmaz ve Aytaç (2019) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarında kıdemlerinin etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Meta analiz yönteminin kullanıldığı çalışmada Türkiye'deki okullarda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını konu alan yüksek lisans ve doktora tezi ile araştırma makalelerinden kriterlere uygun 33 çalışma alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim kademesi açısından okulöncesi eğitim ve özel eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin ve bölgeler açısından Güneydoğu Anadolu bölgesi dışında yapılan araştırma sonuçlarına

göre 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gencer (2018) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç merkezi oluşturma oyunlarının öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ve örgütsel sosyalleşmelerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 468 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine ilişkin algıları “orta” düzeyinde bulunduğu; örgütsel 53 sessizlik alt boyutlarından “Prososyal Sessizlik” boyutuna en yüksek, “Savunma Sessizliği” boyutuna en düşük yanıt verdikleri; örgütsel sessizlik algılarının branş değişkenine anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Kılıç (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin ruhsal liderlik, okul kültürü algıları, örgütsel sessizlikleri ve çalıştıkları okulların okul başarısı arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modellerin test edilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel desende tasarlanan araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen, 24 farklı lisede görev yapan 457 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sessizlik düzeylerine göre okullarda var olan sessizlik davranış türlerinden ‘Korumacı Sessizlik’ en yüksek ortalamaya sahip iken, ‘Korunmacı Sessizlik’ en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiş; öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sessizlikleri arasında ve örgütsel sessizlikleri ile çalıştıkları okul başarı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilememiştir. Bu bağlamda okul kültürleri öğretmen sessizlikleri üzerinde etkili olmadığı belirtilmiştir.

Bahadır ve Certel (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel sessizlikleri ile örgütsel adanmışlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın örneklemini tesadüfî örneklem yöntemi ile belirlenen 209 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel sessizlik boyutlarından en fazla koruma boyutuna katılım gösterdikleri; örgütsel sessizlik ve adanmışlık ile cinsiyet ve hizmet süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı; örgütsel sessizlik ile bilişsel adanmışlık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Çavuşoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada örgütleri etkileyen örgüt kültürü tipolojilerinin örgütlerde ortaya çıkan sessizlik davranışı ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Alan araştırması (survey) ile tasarlanan araştırmanın evrenini 9251 akademik personel oluşturmaktadır. Evranın tamamına ulaşılması hedeflenerek geri dönen 719 anket formu ile analizlerin yapıldığı belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre üniversitelerdeki örgütsel sessizlik davranışının en fazla örgüt yararına sessizlik türünde olduğu; vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin en fazla kabullenici ve pasif sessizlik, devlet üniversitelerinde ise fırsatçı sessizlik davranışının en fazla yaşandığı; örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Karabağ-Köse (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karar katılımının aracı etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenerek 591 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, örgütsel sessizlik, karara katılım ve örgütsel öğrenme değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, değişkenler arasındaki tüm ilişkilerin, pozitif ya da negatif yönde anlamlı olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 444 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyete göre kadınların, bransa göre dil grubu öğretmenlerinin, okuldaki hizmet süresine göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yüksek olduğu; yaş ve öğretmenlikteki hizmet süresi açısından öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Arlı (2013) tarafından yapılan araştırmada ilkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Ayrıca ilkokullarda yaşanan örgütsel sessizliğin nedenleri ve sonuçlarının incelenerek önerilerin sunulması hedeflenmiştir. Görüşme tekniği kullanılarak olgu bilim deseninde tasarlanan araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 15 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul müdürlerinin örgütsel

sessizliğin sükût ve bencillik anlamlarına geldiği konusunda görüş bildirdikleri, sessizlik sebeplerinin hem kişisel hem de örgütsel ve yönetsel sebepleri olduğuna, örgütsel sessizliğin suçlu damgası almadan ya da ceza korkusu olmadan güvenli bir okul iklimi ile aşılabileceğine ilişkin görüşler belirttikleri ortaya konmuştur.

Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşlerinin neler olduğunun bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan araştırmanın çalışma evrenini 107 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu; örgütsel sinizm ve sessizlik düzeyleri ile cinsiyet, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamadığı; öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sessizliğin alt boyutlarından olan okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve izolasyon boyutu arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Fapohunda (2016) tarafından yürütülen araştırmada çalışan sessizliğinin başlıca belirleyicileri ve sonuçlarının incelenmesi ve bunun üstesinden gelmek için fikirler sunulması amaçlanmıştır. Araştırma Nijerya Lagos'taki üç üniversitedeki 321 akademik personelin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmada yanıtlayıcıların çoğunun farklı örgütsel sorunları kapsayan sessizlik davranışı sergiledikleri; en çok idari inançlar, örgütsel uygulamalar, olumsuz olarak etiketlenme korkusu ve ardından saygın ilişkilere zarar verdiği gerekçesiyle sessiz kaldıkları tespit edilmiştir. Örgütsel sessizlik ile duygusal tükenme, tatminsizlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu; örgütsel sessizlik ile bireysel başarının azalması arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirtilmiştir.

Fard & Karimi (2015) tarafından yürütülen çalışmada iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve örgütsel sessizlik arasındaki yapısal modelin incelenmesi amaçlanmıştır. Tanımlayıcı korelasyon yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini basit rastgele yöntem ile belirlenen 180 üniversite çalışanı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel güvenin örgütsel sessizlikle negatif ve anlamlı, iş tatmini ve örgütsel bağlılık ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu; örgütsel sessizlik ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Knoll & Dick (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çalışan özgünlüğünün, ilgili işyeri davranışlarının, yani çalışanın sessizliğinin ve yasaklayıcı sesinin bir öngörücüsü olarak tanıtılması amaçlanmıştır. Almanya’da uzaktan eğitim kurumundaki çalışanlara online anket yapılarak uygulanmıştır. Kesitsel ve boylamsal tasarımların kullanıldığı çalışmada çalışanların özgünlüğündeki bireysel farklılıkların daha fazla kendi kendine bildirilen sesli davranışları ve daha az sessizliği öngördüğünü göstermiştir. Ayrıca yüksek özdeşim düzeyine sahip çalışanlar için özgünlük arasında pozitif yönde, sessizlik arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Vakola & Bouradas (2005) tarafından yapılan araştırmada sessizlik ikliminin bireyler tarafından algılanan boyutlarının incelenmesi ve bu boyutların örgütsel bağlılık ile iş tutumları üzerindeki etkilerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. 677 çalışandan oluşan bir örnekleme çalışanların sessizlik davranışı, örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkilerini incelemek için sessizlik ikliminin üç boyutu oluşturulmuş ve ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre amirlerin sessizliğe yönelik tutumlarının, üst yönetimin sessizliğe yönelik tutumlarının ve iletişim fırsatlarının çalışanların sessizlik davranışını öngördüğü; aynı zamanda örgütsel bağlılık ve iş tatmini ile de negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Premeaux & Bedeian (2003) tarafından yürütülen araştırmada sessizlik ile ilgili literatürden yararlanarak, kendi kendini izlemenin iki bireysel (kontrol odağı ve öz saygı) ve iki bağlamsal (üst yönetim açıklığı ve denetçiye güven) arasındaki ilişkiler üzerindeki etkisini incelenmek için kavramsal bir şema geliştirilmiş ve test edilmiştir. 118 telekomünikasyon çalışanı ve iş arkadaşlarından alınan verilere göre öz-saygı, üst yönetimin açıklığı ve yönetime güven arttıkça çalışanların daha sık çekinmeden konuştukları sonucuna ulaşılmıştır.

Pinder & Harlos (2001) tarafından yapılan çalışmada sessizlik ile ilgili kuruluşlarda yaygın olmasına rağmen araştırılması ihmal edildiği, hareketsiz onaydan daha fazla anlam ifade eden üniter bir kavram olduğu üzerinde durulmuştur. Sessizlikle ilgili ek anlamları ve kavramsal karmaşıklıkları ortaya çıkarmak için farklı literatürler gözden geçirilmiştir. Yönetim yazınına “işgören sessizliği” kavramının kazandırıldığı bir çalışmadır. Ayrıca, kötü muamele gören bazı çalışanların neden sessiz kaldığını, bazılarının sessizliğini nasıl bozduğunu ve hangi örgütsel bağlamların çalışanların sessizliğini ürettiğini ve pekiştirdiğini açıklayan bir model sunulmuştur.

Morrison & Milliken (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada örgütsel sessizlik kavramının yönetim yazınına girmesini sağlamışlardır. Araştırmacılar kolektif düzeyde bir fenomen olarak örgütsel sessizlik kavramının tanımlamasını yapmışlardır. Çalışmada sessizliğe elverişli koşullar oluşturan bağlamsal değişkenler belirlenmiş, örgütsel sessizliğin nedenleri ve sonuçları üzerinde model geliştirmişlerdir.

3. ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde örgütsel yabancılaşma ile ilgili çalışmanın konusuyla ilişkili yurt içi ve yurt dışı yapılmış araştırmalara tarihsel sıra içinde yer verilmiştir.

3.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Gök (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre devlet ve özel ortaokullarda yetenek yönetiminin uygulanma düzeyinin; yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki ve etki düzeyi ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve uygulamaya yönelik görüş ve önerilerin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullandığı karma yöntem ile tasarlanan betimsel çalışmada öğretmenlerin genel olarak örgütsel yabancılaşma düzeylerinin çok düşük olduğu; cinsiyet, görev unvanı ve branş değişkenleri ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasında farklılaşma olmadığı; mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma duygusunu daha az hissettikleri; okuldaki çalışma süresi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin kendine yabancılaşma duygusunu; 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin güçsüzlük duygusunu daha çok hissettikleri; özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre örgütsel yabancılaşma duygusunu daha az hissettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca yetenek yönetiminin uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ve örgütsel yabancılaşma üzerinde % 20,1 oranında etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Kayaalp ve Özdemir (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen

503 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel yabancılaşma algısına sahip olduğu; örgütsel yabancılaşma ile sinizm arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma davranışlarının örgütsel sinizm düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Çelik ve Keskinkılıç-Kara (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim kurumlarında farklılıkların yönetiminin örgütsel yabancılaşmaya etkisini incelemesi hedeflenmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini okul türüne ve okul büyüklüğüne göre belirlenen okullardan 371 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, farklılıkların yönetiminin boyutları ile örgütsel yabancılaşmanın boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; farklılıkların yönetiminin bireysel tutum ve davranışlar boyutu ile örgütsel yabancılaşmanın yalıtılmışlık boyutu arasında negatif yönlü yüksek düzeyde, güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında ise negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu; örgütsel değerler ve normlar ile örgütsel yabancılaşmanın okula yabancılaşma ve anlamsızlık arasında negatif yönlü orta düzeyde, yalıtılmışlık ve güçsüzlük ile negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu; yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutu ile örgütsel yabancılaşmanın okula yabancılaşma, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarında negatif yönlü orta düzeyde, güçsüzlük boyutu ile negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca farklılıkların yönetiminin örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Kahveci (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenerek 2219 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu; örgütsel yabancılaşma ile örgüt kültürü ve örgütsel güven arasında olumsuz yönde, örgütsel yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasında ise olumlu yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Kesik ve Cömert (2014) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunun çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem ile tasarlanan araştırmanın örneklemini küme örnekleme

yöntemiyle belirlenen 1408 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri; genel ortalamaya göre “Hiçbir Zaman” olarak bulunmuş; ayrıca, branş öğretmenlerinin, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde işe yabancılaştığı ortaya konulmuştur.

Şimşek vd. (2012) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeyleri ile bunu etkileyen değişkenleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel-ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini yansız örnekleme yoluyla belirlenen 340 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri genel olarak orta düzeyde olduğu, en fazla kuralsızlık, en az sosyal uzaklık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yabancılaşmasına yol açan faktörlerin sosyodemografik özellikler ve çalışılan okul ortamına ilişkin özelliklerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durumları yabancılaşmanın kuralsızlık ve sosyal uzaklık alt boyutlarında anlamlı fark oluşturduğu; mezun olunan lisans programı, görev yapılan okulun eğitim öğretim açısından yeterliği ve çalışılan okul ortamının ise yabancılaşmanın tüm boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Eryılmaz ve Burgaz (2011) tarafından yürütülen çalışmada devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modelinde tasarlanan betimsel çalışmada 362 öğretmen örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin “nadiren” örgütsel yabancılaşma yaşadığı; alt boyutlara ilişkin yabancılaşma düzeylerinin benzerlik gösterdiği; “güçsüzlük, kuralsızlık, kendine yabancılaşma” boyutlarında. 05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunduğu, “anlamsızlık ve yalıtılmışlık” boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı; öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile bazı değişkenler bakımından (cinsiyet, medeni durum, kıdem, öğrenim durumu) anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Şirin (2009) tarafından yürütülen çalışmada resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Survey modelinde tasarlanan betimsel çalışmanın örneklemini evrenden rastgele seçilen 71 ilköğretim 82 ortaöğretim

okullarında görevli toplam 153 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre beden eğitimi öğretmenlerinin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük çıktığı; beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin en çok okula yabancılaşma boyutunda, en az ise anlamsızlık boyutunda olduğu; işe yabancılaşma düzeyinin, ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinde, eşi çalışmayan öğretmenlerde ve iş değişikliği yapmak isteyen öğretmenlerde daha yüksek bulunduğu; ayrıca çalışılan kurum, eşin çalışma durumu, iş değişikliği yapma isteği değişkenlerinin işe yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Sarpkaya (2006) tarafından yürütülen çalışmada eğitim örgütlerindeki yabancılaşmanın irdelenmesi amaçlanmıştır. Betimleyici yöntem ile tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Yabancılaşma kavramının felsefi ve sosyolojik temelleri ortaya konulmuştur. Eğitim kurumlarındaki yabancılaşma üzerine yapılan araştırmalardan yararlanılarak eğitim örgütleri için genel çıkarımlarda bulunulmuş ve yabancılaşmaya karşı alınması gereken önlemler ile öneriler üzerinde durulmuştur.

Elma (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modelinde tasarlanan betimsel çalışmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 485 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük çıktığı; öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin en yüksek olduğu boyutların okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işe yabancılaşma duygusu, bekar öğretmenlerde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerde ve branş öğretmenlerinde daha yüksek bulunduğu dolayısıyla branş, okulun büyüklüğü, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerinin işe yabancılaşmaları üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

3.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Hascher & Hadjar (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okula yabancılaşma olarak kavramsallaştırılan öğrencilerin okulda öğrenme, öğretmenler ve sınıf arkadaşları açısından azalan bir aidiyet duygusunun ve okula karşı geliştirdikleri olumsuz tutumun eleştirel bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. İlk olarak, farklı okul / öğrenci yabancılaşma tanımları ve kavramları belirlenmiş, ardından, okula

yabancılaşmayı önemli bir konu olarak ele alan makalelerin yanı sıra, bu konuyu şiddet içeren öğrenci davranışı ve okulu bırakma gibi bir sonuçla ilgili olarak inceleyen makaleleri gözden geçirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim yollarının farklı aşamalarında (ilk ve orta öğretim gibi) okul yabancılaşma sürecini daha derinlemesine anlamayı amaçlayan çalışmalara ihtiyaç duyulmuştur. Farklı analiz seviyeleri (bireysel öğrenci seviyesi / mikro, okul veya sınıf seviyeleri / mezo, toplumsal seviye / makro) ve bu seviyeler arasındaki etkileşim üzerinde çalışılması gerektiği belirtilmiştir.

Tsang (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin olumsuz duygularının olası sosyal nedenlerini yabancılaşma teorisi perspektifinden incelenmesi hedeflenmiştir. Hong Kong'daki 21 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Hong Kong öğretmenlerinin öğretim tecrübeleri, istihdamları ve okulların yapı kaynaklı konumları nedeniyle yabancılaşmaya muzdarip olabileceği ortaya konulmuştur. Aynı zamanda, yabancılaşma modellerinin daha fazla ve daha az deneyimli öğretmenler arasında farklılık gösterebileceği belirlenmiştir.

Brooks vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre yabancılaşmanın kavramsal çerçevesinin deneysel alanıyla ilgili temaların keşfedilmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinin kullanıldığı araştırma iki akademik yıl sürmüştür. Çalışma Wintervalley öğretmenleri ile yapılan toplam 42 görüşmeyi içermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yabancılaşma biçimlerinin her birini deneyimlediği, ancak her bir öğretmenin bunları benzersiz bir şekilde yorumladığı, öğretmenler için yabancılaşma deneyimlerinin durumdan duruma değiştiği ve zaman içinde geliştiği belirlenmiştir.

Suárez-Mendoza & Zoghbi-Manrique-de-Lara (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çalışanların değer uyumu olarak işlevselleştirilmiş kişi-organizasyon uyumu algıları ile örgütlerine yönelik örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide arabulucu olarak işe yabancılaşmanın incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, İspanya'da bir bölge lisesindeki 156 öğretmenden 99'undan (yüzde 63,5) toplanmıştır. Öngörülen ilişkileri test etmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kişi-organizasyon uyumunun örgütlere yönelik örgütsel vatandaşlığın bir öncülü olduğu ve genel olarak işe yabancılaşmanın üç boyutunun (güçsüzlük, anlamsızlık ve kendine yabancılaşma) bu bağlantıya aracılık ettiğini desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca tüm işe yabancılaşma boyutlarının öğrenciler veya müşteriler

üzerinde “kısmi arabulucular” olarak hareket eden güçsüzlük ve anlamsızlık dışında, tamamen veya kısmen “tam arabulucular” olarak desteklediği tespit edilmiştir.

Banai & Reisel (2007) tarafından yürütülen çalışmada Küba, Almanya, Macaristan, İsrail, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri’nde destekleyici liderlik ve iş özellikleri ile işçilerin yabancılaşması arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya bin dokuz yüz otuz üç işçi ve idari olmayan personel katılmıştır. Destekleyici liderlik ve iş özelliklerinin yabancılaşma ile olumsuz yönde ve anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur.

Pugh & Zhao (2003) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin teknolojik yenilikleri sınıflarına entegre etmelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Bir hibe programına katılan üç öğretmenin hikayeleri sunulmuş ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre hikayelerden, iki yabancılaşma kaynağı tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi hibe edinimi yoluyla öğretmenler tarafından elde edilen kaynaklar eşitlikçi öğretmen kültürünü bozabilir; ikincisi de artan öznel güçlendirme ve hibelerin sağladığı baskı, mevcut çatışmaların tırmanmasına yol açabilir sonucudur. Genel olarak, öğretmenlerin başlangıçtaki öznel güçlenme duyguları öğretmen kültürü veya idari kararlar tarafından zayıflatıldığında yabancılaşma yaşadıkları belirlenmiştir.

Dean (1961) tarafından yapılan çalışmada yabancılaşmanın bileşenleri ile bazı değişkeler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yabancılaşma kavramının üç ana bileşene sahip olduğu kabul edilerek (Güçsüzlük, Normsuzluk ve Sosyal İzolasyon) 384 kişiye ölçek uygulanmıştır. Yabancılaşmanın üç bileşeni ile mesleki prestij, eğitim, gelir ve kırsal geçmiş arasında düşük fakat istatistiksel olarak anlamlı negatif bir ilişki olduğu; yabancılaşma ile ilerleyen yaş arasında küçük bir pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Seeman (1959) tarafından yapılan çalışmada yabancılaşma kavramıyla ilgili yapılan kullanımların organize bir görünümünün sunulması ve yabancılaşma konusundaki tarihsel ilgiyi modern ampirik çabaya bağlayan bir yaklaşımın sağlanması amaçlanmıştır. Yabancılaşmanın anlamı doğrultusunda güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, izolasyon ve kendine yabancılaşma kavramları ortaya konmuştur. Bu anlamların geleneksel sosyolojik analizden türetilmesi taslak haline getirilmiş ve belirtilen ayrımların yapılması gerekliliği belirtilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ (SANDIKLI İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)

Çalışmanın bu bölümünde kuramsal altyapısı sunulan; psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma konularıyla ilgili Afyonkarahisar ili Sandıklı ilçe merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular yorumlanarak yapılan çalışmalarla ilgili karşılaştırılmalar yapılmıştır. Sonuçlar ortaya konularak taraflara konu hakkında öneriler getirilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemektir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri ile katılımcıların demografik özellikleri yani cinsiyet, mesleki kıdem, iş dışında vakit geçirilen hobi, branş, okul türü, idari görev ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek ve öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın kuramsal kısmındaki literatür bilgileri ışığında konu ele alındığında bu araştırma, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlerin giderilmesine ilişkin farklı bakış açıları sunabilir. Psikolojik sermayenin stres, işten ayrılma, işe yabancılaşma gibi örgütsel konularla negatif; başarı, motivasyon, performans, örgütsel bağlılık, iş tatmini gibi konularla pozitif ilişkisi göz önüne alındığında öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesinde, güçlendirilmesinde ve okul etkililiğinde önemli olabilir. Okullardaki çalışma ortamlarının gözden geçirilmesinde, okul başarı ve performansını artıya ve eksiye götüren etkenlerin tespit edilmesinde, eğitim vizyonunun geliştirilmesi ve

genişletilmesinde ve bir okul reformu gerçekleştirmede etkili olabilir. İnsan faktörünün davranış ve duygularında belirleyici bir rol üstlenen psikolojik sermayenin araştırmaya konu olması, okulların idari yapılarından tüm basamaklarına kadar etkili ve sağlıklı bir süreç yönetimi ve dinamizm kazandırabilir. Yine psikolojik sermaye aracılığıyla öğretmenler, görev yaptıkları okullara karşı pozitif duygu ve davranış geliştirebilirler ve verimliliklerini artırabilirler.

Bireyleri ve örgütleri başarı, performans, bağlılık, motivasyon gibi konularda ve dahası her konuda negatif yönde etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkan örgütsel sessizlik ve yabancılaşma kavramlarının öğretmenler düzeyinde araştırılması, okulların çalışma sistemlerinin göz geçirilmesinde, öğretmenlik mesleğinin itibar kazanmasında, okullarda nitelikli çalışma düzeninin oluşturulmasında, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesinde etkin rol oynayabilir. En basitinden örgütlerin karmaşık yapısı içinde örgütleri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörler ile ilgili farkındalık oluşmasını sağlayabilir. Okul yönetimi ile ilgili farklı strateji, yöntem ve tekniklerin farkında olunmasında ve bu yöntem ve tekniklerin daha etkili bir şekilde işe koşulmasında yardımcı olabilir. Okullarda düşünce ve fikirlerin açıkça ifade edilmesinin ve öğretmenlerin yaratıcılıklarının ön plana çıkarılmasının önemi anlaşılabılır. Bu bağlamda kararlara katılım, sağlıklı iletişim ve sağlıklı geri bildirim mekanizmalarının oluşturulmasında ve okulların kendi durumlarını sınamalarında etkili olabilir.

Genel bir değerlendirme ile psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma kavramlarının araştırılması; iyi, güzel, doğru, faydalı ve gerçekçi bir insani yaşam alanlarının oluşturulmasında etkili ve öncü rol oynayabilir. Tüm bu gerekçelerle örgütler ve bireyler genelinde olduğu gibi öğretmenlerin de psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma ile ilgili görüşlerinin ve düzeylerinin incelenmesi önemlidir.

3. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri nasıldır ve demografik değişkenlere göre nasıl farklılaşmaktadır?” olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri nasıldır?

2. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri;

- Cinsiyet,
- Mesleki kıdem,
- İş dışında vakit geçirilen hobi,
- Branş,
- Okul türü,
- İdari görev,
- Eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri;

- Cinsiyet,
- Mesleki kıdem,
- İş dışında vakit geçirilen hobi,
- Branş,
- Okul türü,
- İdari görev,
- Eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri;

- Cinsiyet,
- Mesleki kıdem,
- İş dışında vakit geçirilen hobi,
- Branş,
- Okul türü,
- İdari görev,
- Eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Afyonkarahisar ili Sandıklı ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

Araştırma, öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemeye yönelik veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırmada demografik değişkenler olarak cinsiyet, mesleki kıdem, branş, iş dışında vakit geçirilen hobi, okul türü, idari görev ve eğitim durumu belirlenmiş, analizler bu değişkenler üzerinden yürütülmüştür.

5. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren-örnekleme, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına, verilerin toplanması ve analiz yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

5.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerinin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nicel, betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, mevcut bir durumu veya olayı etkileyen, önceki bazı olaylarla ilgili olanın veya var olanın nasıl olduğu ile ilgilenir. Aynı zamanda bireyleri, grupları, kurumları, yöntemleri ve materyalleri tanımlamak, karşılaştırmak, sınıflandırmak, analiz etmek ve yorumlamak için kullanılır (Cohen vd., 2007: 205). Araştırmada Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği, Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği uygulanarak betimsel araştırmanın en yaygın yöntemlerinden olan saha taraması (survey) yöntemi kullanılmıştır. Saha taraması yönteminde, örneklemin tutumlarını, fikirlerini, davranışlarını veya özelliklerini tanımlamak için anketler yoluyla veriler toplanır, sorulara verilen yanıtlarla ilgili eğilimler tanımlanır, hipotezleri test etmek için veriler istatistiksel olarak analiz edilir ve genellemelere ulaşılmaya çalışılır (Creswell, 2012: 376).

5.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın çalışma evreninde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Afyonkarahisar'ın Sandıklı ilçe merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 514 öğretmen bulunmaktadır. Örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 117). Buna göre ilçe merkezindeki okullar okul türlerine göre kümelere

ayrılmıştır. İlçe merkezinde fen lisesi, anadolu lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi, ortaokul, imam hatip ortaokulu ve ilkokul olmak üzere yedi okul türü belirlenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen ilçe merkezindeki yedi okul türüne ait tüm okullara (n=24) ulaşılmıştır ve geri dönen 303 ölçek ile analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablolar 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9’da verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	156	51.5
Erkek	147	48.5
Toplam	303	100

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan 303 öğretmenin 156’sı (% 51.5) kadın, 147’si (% 48.5) erkektir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
6-10 yıl	107	35.3
20 yıl ve üstü	59	19.5
11-15 yıl	56	18.5
1-5 yıl	47	15.5
16-20 yıl	34	11.2
Toplam	303	100

Tablo 4’e göre araştırmaya katılan 303 öğretmenin 107’si (% 35.3) 6-10 yıl, 59’u (% 19.5) 20 yıl üstü, 56’sı (% 18.5) 11-15 yıl, 47’si (% 15.5) 1-5 yıl, 34’ü (% 11.2) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İş Dışında Vakı Geçirdikleri Hobi Değişkenine Göre Dağılımı

İş Dışında Vakı Geçirilen Hobiler	f	%
Yok	110	36.3
Okuma (Kitap, Dergi, Gazete vb.)	58	19.1
Spor (Voleybol, Futbol, Basketbol vb.)	37	12.2
Var/Belirtilmemiş	19	6.3
Gezmek (Doğa Yürüyüşü vb.)	18	5.9
Resim, Hat, Ebru, Fotoğraf vb.	12	4
Bahçe İşleri, Tarım, Hayvan Besleme vb.	10	3.3
Dizi, Film, TV İzlemek	9	3
El Sanatları, Dikiş, Nakış, Örgü vb.	9	3
Müzik, Enstrüman, Dans vb.	7	2.3
Eğitim Faaliyetleri (İkinci Üniversite, İkinci Dil, Araştırma vb.)	7	2.3
Tamirat, Tadilat, Elektronik vb.	4	1.3
Yemek Yapma	2	.7
Aile İle Vakı Geçirme	1	.3
Toplam	303	100

Tablo 5’e göre araştırmaya katılan 303 öğretmenden 110’u (% 36.3) iş dışında vakı geçirdiği herhangi bir hobisinin olmadığını, 58’i (% 19.1) okuma faaliyetleri (Kitap, dergi, gazete vb.), 37’si (% 12.2) spor etkinlikleri (Voleybol, futbol, basketbol,

masa tenisi, bisiklet, at binme vb.) gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü (% 1.3) tamirat, tadilat, elektronik vb., 2'si (% .7) yemek yapma gibi hobilerle, 1'i (% .3) ise ailesi ile vakit geçirdiğini belirtmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	f	%
Sınıf Öğr.	55	18.2
Din Kültürü Öğr.	27	8.9
İlköğretim Matematik Öğr.	23	7.6
Yabancı Dil (İngilizce, Almanca Öğr.)	23	7.6
Edebiyat Öğr.	21	6.9
Tarih, Coğrafya Öğr.	19	6.3
Meslek Dersleri Öğr.	19	6.3
Lise Matematik Öğr.	17	5.6
Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğr.	15	5
Türkçe Öğr.	13	4.3
Okul Öncesi Öğr.	11	3.6
Rehberlik Öğr.	11	3.6
Sosyal Bil. Öğr.	11	3.6
Fen Bilimleri	10	3.3
Beden Eğitimi Öğr.	8	2.6
Bilişim Teknolojileri Öğr.	4	1.3
Felsefe Öğr.	4	1.3
İHL Meslek Dersleri Öğr.	4	1.3
Teknoloji ve Tasarım Öğr.	3	1
Görsel Sanatlar Öğr.	3	1
Müzik Öğr.	2	.7
Toplam	303	100

Tablo 6'ya göre araştırmaya 31 branştan öğretmen katılmıştır. Branşlar gruplanırken İngilizce, Almanca gibi branşlar yabancı dil altında; Elektrik/Elektronik, Mobilya ve iç tasarım, Makine ve Metal teknolojileri, Muhasebe, Adalet ve Sağlık hizmetleri öğretmenleri meslek dersleri altında; Fizik, Kimya, Biyoloji ile Tarih ve Coğrafya da bir grup altında toplanmıştır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Ortaokul	103	34
İlkokul	72	23.8
Mesleki ve Teknik Lise	63	20.8
Anadolu Lisesi	27	8.9
Fen Lisesi	17	5.6
İmam-Hatip Ortaokulu	11	3.6
İmam-Hatip Lisesi	10	3.3
Toplam	303	100

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan 303 öğretmenin 103'ü (% .34) Ortaokul, 72'si (% 23.8) İlkokul, 63'ü (% 20.8) Mesleki ve Teknik Lise, 27'si (% 8.9) Anadolu Lisesi, 17'si (% 5.6) Fen Lisesi, 11'i (% 3.6) İmam-Hatip Ortaokulu, 10'u (% 3.3) İmam-Hatip Lisesi bünyesinde görev yapmaktadır.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	260	85.8
Lisansüstü	43	14.2
Toplam	303	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan 303 öğretmenin 260'sı (% 85.8) Lisans, 43'ü (% 14.2) Lisansüstü derecesinde eğitime sahiptir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İdari Görev Değişkenine Göre Dağılımı

İdari Görev	f	%
Yok	256	84.5
Okul Müdür Yardımcısı	31	10.2
Okul Müdürü	16	5.3
Toplam	303	100

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan 303 öğretmenin 256'sının (% 84.5) idari görevi bulunmamaktadır. 31'i (% 10.2) Okul Müdür Yardımcılığı, 16'sı (% 5.3) ise Okul Müdürlüğü görevini yürütmektedir.

5.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verilerinin toplanmasında Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği (Çetin ve Basım, 2012), Örgütsel Sessizlik Ölçeği (Çavuşoğlu ve Köse, 2019) ve İşe Yabancılaşma Ölçeği (Elma, 2003) kullanılmıştır.

5.3.1. Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği

Luthans vd. (2007) tarafından geliştirilen Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği, Çetin ve Basım tarafından 2012 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, iyimserlik (4 madde), psikolojik dayanıklılık (5 madde), umut (6 madde) ve öz yeterlilik (6 madde) alt boyutlarını içermektedir. Ölçek 21 maddeden oluşmakta ve 6'lı Likert tipinde hazırlanmıştır. "1= Hiç Katılmıyorum ve 6= Kesinlikle Katılıyorum" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten her bir boyuta ilişkin alınan yüksek puanlar iyimserliğin, psikolojik dayanıklılığın, umudun ve öz yeterliliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliliğine ilişkin veriler χ^2/df değeri 2.18, RMSEA değeri .06, TLI değeri .91, CFI değeri ise .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .45 ile .73 arasında değişmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları iyimserlik için 0.67, umut için .81, psikolojik dayanıklılık için .68, öz yeterlilik için .85 ve ölçeğin toplamı için .91 olarak hesaplanmıştır. (Çetin ve Basım, 2012: 127-132).

Ölçeğin kullanımı için araştırmacılardan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır (Bkz. Ek 2). Ölçek uygulandıktan sonra elde edilen veriler üzerinden analizlere geçilmeden önce maddelerin ayırt ediciliği hakkında bilgi vermesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur. Madde toplam korelasyonu .30 altında olan 2. ve 6. Maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 10. Psikolojik Sermaye Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	r	Madde No	R	Madde No	r
PS2	.12*	PS11	.67**	PS18	.73**
PS4	.42**	PS12	.60**	PS19	.67**
PS5	.44**	PS13	.54**	PS20	.74**
PS6	.27**	PS14	.56**	PS21	.74**
PS7	.51**	PS15	.68**	PS22	.78**
PS8	.44**	PS16	.62**	PS23	.71**
PS10	.56**	PS17	.58**	PS24	.65**

**p<.01, *p<.05 N=303.

Madde ayırt ediciliği sınılandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliğinin sınanması amacıyla kalan maddeler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış (Şekil 1) ve analiz sonucu uyum indeksleri Tablo 11'de verilmiştir.

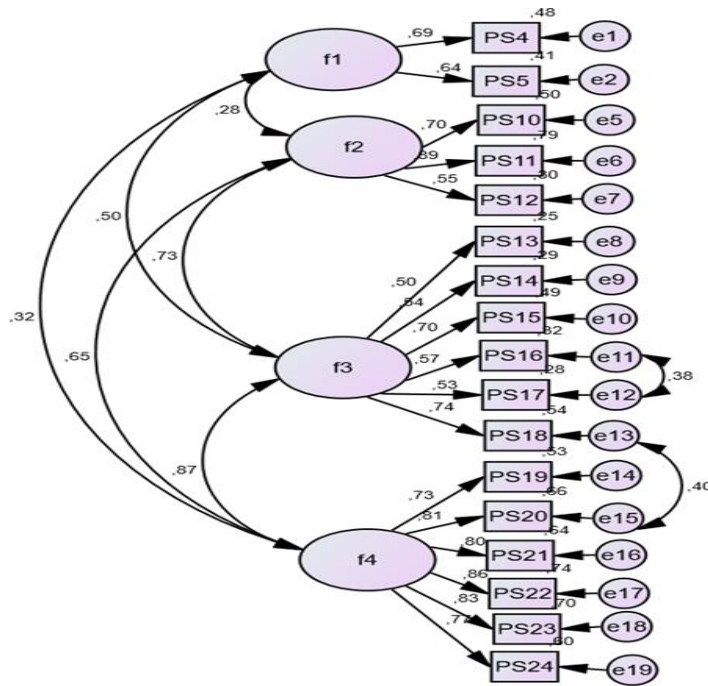
Tablo 11. Psikolojik Sermaye Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Katsayı	Uyum
CMIN/DF	2.98	İyi
RMR	.05	Mükemmel
GFI	.89	İyi
AGFI	.85	İyi
CFI	.91	Yeterli
RMSEA	.08	Orta

Tablo 11'e göre Ki-kare'nin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen CMIN/DF değeri 2.98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer beşten küçükse yeterli, üçten küçükse iyi ve ikiden küçükse mükemmel uyum vardır denilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda diğer uyum endeksleri incelendiğinde RMR=.05, GFI=.89, AGFI=.85, CFI=.91 ve RMSEA=.08 olarak hesaplanmıştır. RMR değeri 0-1 arasında değişir. .05 ten küçük veya eşitse mükemmel uyum, .08'den küçük veya eşitse iyi uyum, .10'dan küçük veya eşitse vasat uyum vardır şeklinde yorumlanır. GFI ve AGFI indeksleri 0-1 arasında değer alırlar. 0 hiç uyum olmadığı, .90 iyi uyum olduğu, .95-1.0 de mükemmel uyum olduğu şeklinde yorumlanır. Bu indeksler için .85 değerinin de alt

değer olarak alınabildiğini belirtenler de vardır. CFI 0-1 arasında değişir ve .90 yeterli bir uyum, .95-1.0 arası mükemmel uyum anlamına gelmektedir. RMSEA değeri diğer indekslerin aksine 0'a yaklaştıkça mükemmel uyum olduğu şeklinde yorumlanırken 1 uyumsuzluk anlamına gelmektedir. Bu değer .05'ten küçükse iyi uyum, .06-.09 aralığından küçükse normal uyum, .10'dan küçükse orta uyum, .10'dan büyükse de zayıf uyum anlamına gelmektedir (Jöreskog & Sörbom, 1982, Browne & Cudeck, 1992; Hu & Bentler, 1999; Smith & McMillan, 2001; Çokluk vd., 2012; Koçyiğit ve Karadağ, 2017). Bu değerlere göre CMIN/DF iyi uyum, RMR mükemmel uyum, GFI ve AGFI iyi uyum, CFI yeterli uyum, RMSEA de orta uyum göstermektedir.

Şekil 1. Psikolojik Sermaye Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri hesaplandıktan sonra ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Psikolojik Sermaye Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Psikolojik Sermaye	Güvenirlik Katsayıları
İyimserlik	.61
Psikolojik Dayanıklılık	.67
Umut	.80
Öz Yeterlilik	.91
Toplam Ortalama	.90

Tablo 12'ye göre güvenilirlik değerlerine bakıldığında Çetin ve Basım (2012) tarafından bulunan değerlere yakın değerler olduğu görülmektedir. Cronbach alfa

katsayılarının yorumlanması ile ilgili .60-.70 arası kabul edilebilir, .70-.90 arası iyi, .90 ve üstü değerler için mükemmel ya da .61-.80 arası orta güvenilirlikte, .81-1.00 arası yüksek güvenilirlikte şeklinde literatürde farklı sınıflamalar yer almaktadır (Kılıç, 2016: 47-48). Buna ek olarak alfa katsayılarının değerlendirilmesinde; alfa katsayısı .40'ın altında olması halinde ölçeğin güvenilir olmadığı, .40 ile .60 arasında olması halinde ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu, .60 ile .80 arasında olması halinde ölçeğin oldukça güvenilir olduğu, .80 ile 1.00 arasında olması halinde ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999: 522; akt. Elma, 2003: 95). Bu bağlamda bu araştırma için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu yorumu yapılabilir.

5.3.2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Knoll & Dick tarafından 2012 yılında geliştirilmiş, Çavuşoğlu ve Köse (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek kabullenici ve pasif sessizlik (10 madde), fırsatçı sessizlik (3 madde), örgüt yararına sessizlik (2 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. 5'li Likert tipinde hazırlanmış olan ölçekte toplam 15 madde yer almaktadır. Ölçek, "1= Hiç Katılmıyorum ve 5= Kesinlikle Katılıyorum" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek maddelerinin tamamı olumlu ifade içermektedir. Faktörler toplam varyansın % 62,5'ini açıklayabilmektedir. Ölçeğin geçerliliğine ilişkin veriler χ^2/df değeri 4.16, RMSEA değeri .07, RMR değeri .06, NFI değeri .94, CFI değeri .95, GFI değeri .94, AGFI değeri ise .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını tespit etmek için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .91'dir (Çavuşoğlu ve Köse, 2019: 372-376).

Ölçeğin kullanımı için araştırmacılardan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır (Bkz. Ek 4). Ölçek uygulandıktan sonra elde edilen veriler üzerinden analizlere geçilmeden önce maddelerin ayırt ediciliği hakkında bilgi vermesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir. Tüm maddeler .30 üstü ve anlamlı korelasyon gösterdiği için ölçekten madde çıkarılmamıştır.

Tablo 13. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	r	Madde No	R	Madde No	r
ÖS1	.73**	ÖS7	.80**	ÖS16	.57**
ÖS2	.75**	ÖS9	.82**	ÖS17	.61**
ÖS3	.58**	ÖS10	.81**	ÖS18	.64**
ÖS4	.72**	ÖS11	.74**	ÖS19	.56**
ÖS5	.75**	ÖS15	.85**	ÖS20	.64**

**p<.01, *p<.05 N=303.

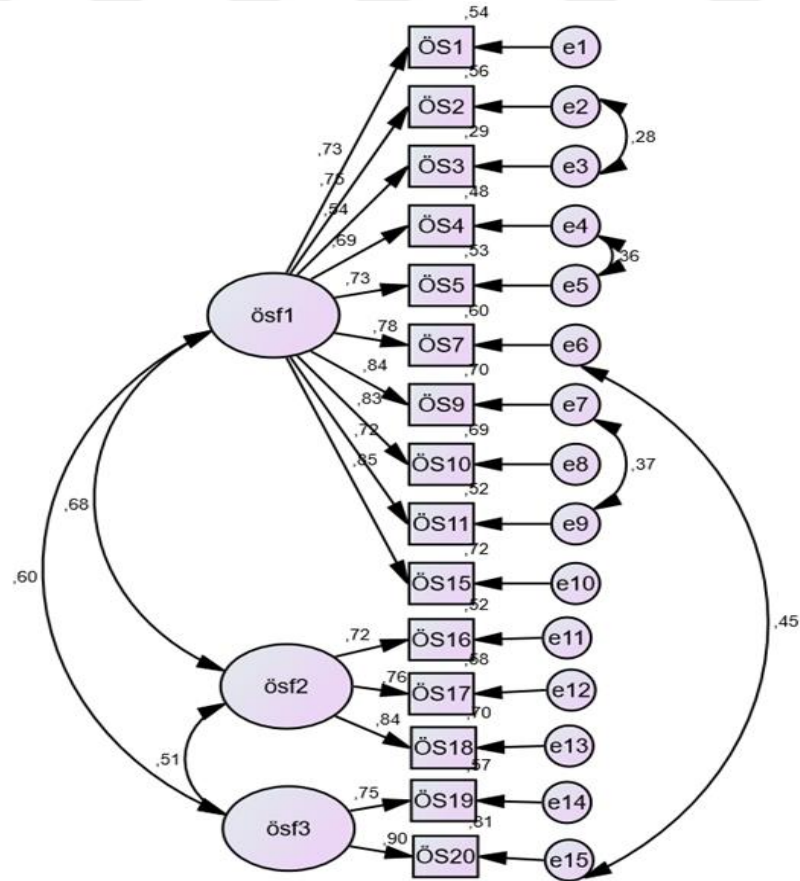
Madde ayırt ediciliği sılandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla kalan maddeler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış (Şekil 2) ve analiz sonucu uyum indeksleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Katsayı	Uyum
CMIN/DF	3.36	Yeterli
RMR	.06	İyi
GFI	.89	İyi
AGFI	.85	İyi
CFI	.93	Yeterli
NFI	.91	İyi
TLI	.91	İyi
RMSEA	.09	Orta

Tablo 14’e göre doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum endeksleri incelendiğinde CMIN/DF=3.36, RMR=.06, GFI=.89, AGFI=.85, CFI=.93. NFI=.91, TLI=.91 ve RMSEA=.08 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre CMIN/DF yeterli uyum, RMR iyi uyum, GFI ve AGFI iyi uyum, CFI yeterli uyum, NFI ve TLI iyi uyum, RMSEA de orta uyum göstermektedir denilebilir.

Şekil 2. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri hesaplandıktan sonra ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Örgütsel Sessizlik	Güvenirlik Katsayıları
Kabullenici ve Pasif S.	.93
Fırsatçı S.	.81
Örgüt Yararına S.	.82
Toplam	.93

Tablo 15’e göre bu araştırma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları kabullenici ve pasif sessizlik için .93, fırsatçı sessizlik için .81, örgüt yararına sessizlik için .82 ve ölçeğin toplamı için .93 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmektedir.

5.3.3. İşe Yabancılaşma Ölçeği

İşe Yabancılaşma Ölçeği, Elma (2003) tarafından geliştirilmiştir. Seeman’ın (1959) kavramsallaştırdığı güçsüzlük (10 madde), anlamsızlık (11 madde), yalıtılmışlık (10 madde) boyutları ile yeniden tanımlanan okula yabancılaşma (7 madde) boyutu esas alınarak dört boyutta hazırlanmıştır. 5’li Likert tipinde hazırlanmış olan ölçek “1= Hiçbir zaman ve 5= Her zaman” aralığında yanıtlanmaktadır. Araştırmada yüksek puan yüksek düzeydeki işe yabancılaşmayı, düşük puanlar ise düşük düzeydeki işe yabancılaşmayı ifade etmektedir. Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için 4.20 - 5.00 (her zaman); 3.40 - 4.19 (çoğu zaman); 2.60 - 3.39 (bazen); 1.80 - 2.59 (nadiren); 1.00 - 1.79 (hiçbir zaman) aralıkları kullanılmıştır. Faktörler toplam varyansın % 42.4’ünü açıklayabilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri güçsüzlük için .86, anlamsızlık için .84, yalıtılmışlık için .80, okula yabancılaşma için .62 olarak hesaplanmıştır (Elma, 2003: 91-97). Ters kodlanan maddeler ile ilgili bir bilgi yer almamaktadır. Ama anlam olarak 34 ve 35. maddeler ters kodlanmıştır.

Ölçeğin kullanımı için araştırmacıdan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır (Bkz. Ek 6). Ölçek uygulandıktan sonra elde edilen veriler üzerinden analizlere geçilmeden önce maddelerin ayırt ediciliği hakkında bilgi vermesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur. Madde-toplam korelasyonları .30’un altında olan ya da anlamsız korelasyona sahip olan 32, 33,

36,37 ve 38. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 35. Madde ise hem $p<01$ seviyesinde anlamlı korelasyon gösterdiği hem korelasyon değeri .20'nin üzerinde olduğu (Büyüköztürk, 2019) hem de ölçeğin teorik yapısı gereği analizlere dahil edilmiştir.

Tablo 16. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	r	Madde No	R	Madde No	r
ÖY1	.67**	ÖY14	.75**	ÖY27	.51**
ÖY2	.49**	ÖY15	.67**	ÖY28	.59**
ÖY3	.70**	ÖY16	.70**	ÖY29	.63**
ÖY4	.49**	ÖY17	.65**	ÖY30	.71**
ÖY5	.70**	ÖY18	.68**	ÖY31	.53**
ÖY6	.71**	ÖY19	.53**	ÖY32	.25**
ÖY7	.71**	ÖY20	.72**	ÖY33	.10
ÖY8	.72**	ÖY21	.76**	ÖY34	.40**
ÖY9	.72**	ÖY22	.70**	ÖY35	.21**
ÖY10	.70**	ÖY23	.60**	ÖY36	.12*
ÖY11	.71**	ÖY24	.56**	ÖY37	.04
ÖY12	.65**	ÖY25	.64**	ÖY38	-.14*
ÖY13	.72**	ÖY26	.71**		

** $p<.01$, * $p<.05$ N=303.

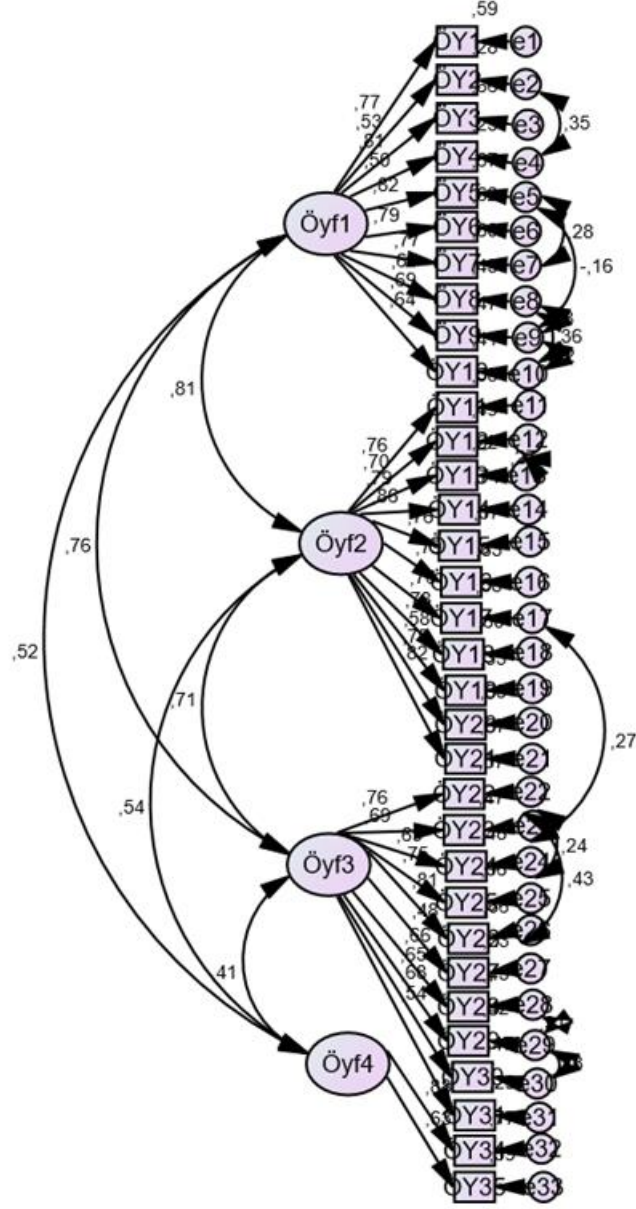
Madde ayırt ediciliği sılandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla kalan maddeler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış (Şekil 3) ve analiz sonucu uyum indeksleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Katsayı	Uyum
CMIN/DF	2.80	İyi
RMR	.07	İyi
GFI	.79	Yeterli
AGFI	.75	Yeterli
CFI	.88	Yeterli
NFI	.82	Yeterli
TLI	.86	Yeterli
RMSEA	.08	Orta

Tablo 17’ye göre doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde CMIN/DF=2.80, RMR=.07, GFI=.79, AGFI=.75, CFI=.88, NFI=.82, TLI=.86 ve RMSEA=.08 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre CMIN/DF iyi uyum, RMR iyi uyum, GFI ve AGFI yeterli uyum, CFI yeterli uyum, NFI ve TLI yeterli uyum, RMSEA de orta uyum göstermektedir.

Şekil 3. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri hesaplandıktan sonra ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

Örgütsel Yabancılaşma	Güvenirlik Katsayıları
Güçsüzlük	.91
Anlamsızlık	.94
Yalıtılmışlık	.89
Okula Yabancılaşma	.71
Toplam	.95

Tablo 18'e göre bu araştırma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları güçsüzlük için .91, anlamsızlık için .94, yalıtılmışlık için .89, okula yabancılaşma için .71 ve ölçeğin toplamı için .95 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmektedir.

5.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmada veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı birinci dönemde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Çalışmada etik sakınca bulunmadığına dair Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 27.10.2020 tarih ve 2020/184 sayılı karar ile onay alınmıştır (Bkz. Ek 1). Daha sonra araştırmanın gerçekleştirilmesi için Afyon Sandıklı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin talep edilmiş ve 06.11.2020 tarih ve 53096434-605.01-E.16297043 sayılı karar ile gerekli izin alınmıştır (Bkz. Ek 2).

Verilerin analizinde ilk olarak kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Daha sonra her bir değişken ile ölçeklerin genel toplam ve her bir alt boyutu için verilerin dağılımının normalliğine bakılmıştır. Normallik sınanırken basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olması gerektiği (Tabachnick & Fidell, 2013) dikkate alınmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenen cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri için t-testi; normal dağılım göstermediği tespit edilen mesleki kıdem, iş dışında vakit geçirilen hobi, branş, okul türü ve idari görev değişkenleri için de Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. T testi sonucunda anlamlı bir farklılık çıkması durumunda etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda anlamlı bir farklılık çıkması durumunda ise ikili karşılaştırmalar ile farkın yönü belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon uygulanmıştır. Uygulanan tüm testlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

1. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemler dikkate alınarak yapılan analizler tablolastırılmış ve tablolar yorumlanmıştır.

1.1. ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerine yönelik olarak Örgütsel Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik ve İşe Yabancılaşma Ölçeklerinden ve faktörlerinden alınan toplam puan ortalamaları, standart sapma ve ortalama hata değerleri sırasıyla Tablo 19, 20 ve 21’de sunulmuştur.

Tablo 19. Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları, Ortalama Hatası, Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Ortalama Hatası	Standart Sapma
İyimserlik	4.20	.06	1.01
Psikolojik Dayanıklılık	4.77	.04	.64
Umut	4.90	.03	.59
Öz Yeterlilik	4.94	.04	.69
Toplam Ortalama	4.80	.03	.54

Tablo 19’a göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlara göre en yüksek ortalamanın öz yeterlilik ($\bar{X}$ =4.94) boyutunda olduğu; diğer ortalamalar incelendiğinde öz yeterlilik boyutunu, umut ($\bar{X}$ =4.90) ve psikolojik dayanıklılık ($\bar{X}$ =4.77) boyutlarının takip ettiği; en düşük ortalamanın ise iyimserlik ($\bar{X}$ =4.20) boyutunda olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında öğretmenlerin ifadelerinin en homojen olduğu boyut umut; en heterojen olduğu boyut ise iyimserlik boyutu olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeğinin genelinden alınan ortalama ise 6 üzerinden 4.80 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 20. Örgütsel Sessizlik Ölçeği ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları, Ortalama Hatası, Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Ortalama Hatası	Standart Sapma
Kabullenici ve Pasif S.	2.54	.05	.87
Fırsatçı S.	2.07	.05	.80
Örgüt Yararına S.	2.74	.06	1.04
Toplam Ortalama	2.47	.04	.77

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlara göre en yüksek ortalamanın örgüt yararına sessizlik ($\bar{X}=2.74$) boyutunda olduğu; örgüt yararına sessizlik boyutunu, kabullenici ve pasif sessizlik ($\bar{X}=2.54$) boyutunun takip ettiği; en düşük ortalamanın ise fırsatçı sessizlik ($\bar{X}=2.07$) boyutunda olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında öğretmenlerin ifadelerinin en homojen olduğu boyut fırsatçı sessizlik, en heterojen olduğu boyut ise örgüt yararına sessizlik boyutu olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin genelinden alınan ortalama ise 5 üzerinden 2.47 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 21. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği ve Faktörlerinden Alınan Toplam Puan Ortalamaları, Ortalama Hatası, Standart Sapma Değerleri

	Ortalama	Ortalama Hatası	Standart Sapma
Güçsüzlük	2.22	.05	.80
Anlamsızlık	1.65	.04	.75
Yalıtılmışlık	2.04	.05	.78
Okula Yabancılaşma	3.91	.05	.89
Toplam Ortalama	2.08	.04	.63

Tablo 21'e göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlara göre en yüksek ortalamanın okula yabancılaşma ($\bar{X}=3.91$) boyutunda olduğu; diğer ortalamlar incelendiğinde okula yabancılaşma boyutunu, güçsüzlük ($\bar{X}=2.22$) ve yalıtılmışlık ($\bar{X}=2.04$) boyutlarının takip ettiği; en düşük ortalamanın ise anlamsızlık ($\bar{X}=1.65$) boyutunda olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine bakıldığında öğretmenlerin ifadelerinin en homojen olduğu boyut anlamsızlık, en heterojen olduğu boyut ise okula yabancılaşma boyutu olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinin genelinden alınan ortalama ise 2.08 olarak hesaplanmıştır.

1.2. ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, iş dışında vakit geçirilen hobi, branş, okul türü, eğitim durumu ve idari görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili analizler yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p (2 yönlü)
İyimserlik	Kadın	156	4.12	1.02	-1.44	.150
	Erkek	147	4.29	1.00		
Psikolojik Dayanıklılık	Kadın	156	4.72	.61	-1.48	.141
	Erkek	147	4.82	.66		
Umut	Kadın	156	4.87	.60	-1.08	.280
	Erkek	147	4.94	.58		
Öz Yeterlilik	Kadın	156	4.88	.69	-1.52	.130
	Erkek	147	5.00	.69		
Toplam	Kadın	156	4.75	.55	-1.73	.086
	Erkek	147	4.86	.53		

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre toplamda ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaları birbirine yakın olsa da erkek öğretmenlerin ortalama puanları alt boyutlarda ve toplamda tabloda görüldüğü üzere daha yüksektir. Sonuç olarak cinsiyetin öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini etkilemediği yorumu yapılabilir.

1.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
İyimserlik	1-5 yıl	47	161.47	4	1.83	.768
	6-10 yıl	107	149.12			
	11-15 yıl	56	156.12			
	16-20 yıl	34	158.72			
	20 yıl ve üstü	59	141.90			
Psikolojik Dayanıklılık	1-5 yıl	47	148.14	4	3.84	.429
	6-10 yıl	107	142.38			
	11-15 yıl	56	161.37			
	16-20 yıl	34	171.93			
	20 yıl ve üstü	59	152.15			
Umut	1-5 yıl	47	158.02	4	10.26	.036
	6-10 yıl	107	140.71			

Tablo 23. (Devam) Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
	11-15 yıl	56	181.13			
	16-20 yıl	34	157.91			
	20 yıl ve üstü	59	136.63			
Öz Yeterlilik	1-5 yıl	47	154.62	4	6.59	.159
	6-10 yıl	107	140.66			
	11-15 yıl	56	165.54			
	16-20 yıl	34	176.66			
	20 yıl ve üstü	59	143.42			
Toplam	1-5 yıl	47	157.87	4	7.54	.110
	6-10 yıl	107	139.55			
	11-15 yıl	56	169.89			
	16-20 yıl	34	172.65			
	20 yıl ve üstü	59	141.02			

Tablo 23'e göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine göre umut ($p=.036$) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Diğer boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Umut boyutu ile ilgili olarak farklılaşmanın yönünün belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine ($p=.049$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

1.2.3. İş Dışında Vakıit Geçirilen Hobi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin iş dışında vakıit geçirilen hobi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin İş Dışında Vakıit Geçirilen Hobi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Hobiler	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
İyimserlik	Yok	110	138.89	12	9.73	.640
	Var/Belirtilmemiş	19	144.66			
	Okuma Etkinlikleri*	58	164.53			
	Spor Faaliyetleri**	37	164.99			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	111.39			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	143.28			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	156.33			
	Resim/hat/eburu/fotoğraf	12	181.71			
	Bahçe işleri***	10	146.95			
	Müzik/enstruman/dans	7	163.50			
	Eğitim faaliyetleri****	7	183.57			
	Yemek yapma	2	166.50			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	169.75			
Psikolojik Dayanıklılık	Yok	110	132.44	12	21.41	.045
	Var/Belirtilmemiş	19	161.76			
	Okuma Etkinlikleri*	58	152.46			
	Spor Faaliyetleri**	37	175.45			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	110.39			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	159.39			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	154.56			
	Resim/hat/eburu/fotoğraf	12	207.29			
	Bahçe işleri***	10	150.05			
	Müzik/enstruman/dans	7	125.50			
	Eğitim faaliyetleri****	7	209.00			

Tablo 24. (Devam) Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Hobiler	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
	Yemek yapma	2	170.50			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	213.25			
Umut	Yok	110	127.90	12	32.73	.001
	Var/Belirtilmemiş	19	145.24			
	Okuma Etkinlikleri*	58	165.58			
	Spor Faaliyetleri**	37	178.55			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	120.50			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	155.33			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	212.44			
	Resim/hat/ebru/fotoğraf	12	215.25			
	Bahçe işleri***	10	153.20			
	Müzik/enstruman/dans	7	70.50			
	Eğitim faaliyetleri****	7	182.36			
	Yemek yapma	2	167.50			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	175.38			
Öz Yeterlilik	Yok	110	128.51	12	26.33	.010
	Var/Belirtilmemiş	19	143.76			
	Okuma Etkinlikleri*	58	149.54			
	Spor Faaliyetleri**	37	190.27			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	141.22			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	159.36			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	191.78			
	Resim/hat/ebru/fotoğraf	12	197.83			
	Bahçe işleri***	10	190.35			
	Müzik/enstruman/dans	7	135.86			
	Eğitim faaliyetleri****	7	171.36			
	Yemek yapma	2	67.75			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	185.75			
Toplam	Yok	110	123.72	12	33.99	.001
	Var/Belirtilmemiş	19	150.21			
	Okuma Etkinlikleri*	58	163.58			
	Spor Faaliyetleri**	37	185.78			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	114.33			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	154.67			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	193.72			
	Resim/hat/ebru/fotoğraf	12	216.79			
	Bahçe işleri***	10	164.55			
	Müzik/enstruman/dans	7	101.00			
	Eğitim faaliyetleri****	7	195.36			
	Yemek yapma	2	131.50			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	196.75			

*= Kitap/Dergi/Gazete vb., **=Masa tenisi, futbol, basketbol, voleybol, bisiklet, at binme vb., ***= Tarım, hayvan besleme vb., ****= İkinci dil, ikinci üniversite, araştırma vb.)

Tablo 24'e göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin, iş dışında vakit geçirilen hobi değişkenine göre psikolojik dayanıklılık ($p=.045$), umut ($p=.011$) ve öz yeterlilik ($p=.010$) boyutları ile ölçeğin toplamında ($p=.001$) anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. ($p<.05$). İyimserlik boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Psikolojik dayanıklılık boyutu ile ilgili olarak farklılaşmanın yönünün belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde farkın yönü belirlenmemiştir.

Umut boyutu ile ilgili olarak ikili karşılaştırmalar neticesinde Resim, hat, ebru, fotoğraf hobileri ile Müzik, enstrüman, dans hobileri arasında Resim, hat, ebru, fotoğraf gibi hobilerle vakit geçiren öğretmenler lehine ($p=.036$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öz yeterlilik boyutu ile ilgili olarak ikili karşılaştırmalar neticesinde herhangi bir hobisi olmayan öğretmenler ile Spor faaliyetleri arasında Spor faaliyetleri (masa tenisi, futbol, basketbol, voleybol, bisiklet, at binme vb.) vakit geçiren öğretmenler lehine ($p=.013$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Psikolojik sermayenin geneli ile ilgili olarak farklılaşmanın yönünün belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde herhangi bir hobisi olmayan öğretmenler ile Spor faaliyetleri arasında Spor faaliyetleri (masa tenisi, futbol, basketbol, voleybol, bisiklet, at binme vb.) vakit geçiren öğretmenler lehine ($p=.014$); herhangi bir hobisi olmayan öğretmenler ile Resim, hat, ebru, fotoğraf hobileri arasında Resim, hat, ebru, fotoğraf gibi hobilerle vakit geçiren öğretmenler lehine ($p=.035$) anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

1.2.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
İyimserlik	Sınıf Öğrt.	55	146.39	20	24.31	.229
	Okul Öncesi Öğrt.	11	173.55			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	189.59			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	136.11			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	159.72			
	Türkçe Öğrt.	13	169.73			
	İlköğretim Matematik	23	127.28			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	193.15			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	112.14			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	157.44			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	83.00			
	Müzik Öğrt.	2	199.75			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	145.75			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	60.67			
	Edebiyat Öğrt.	21	139.69			
	Lise Matematik Öğrt.	17	155.94			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	157.67			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	134.76			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	232.50			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	173.88			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	182.08			
Psikolojik Dayanıklılık	Sınıf Öğrt.	55	170.86	20	24.58	.218
	Okul Öncesi Öğrt.	11	138.86			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	180.68			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	123.74			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	153.07			
	Türkçe Öğrt.	13	150.35			

Tablo 25. (Devam) Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Branş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
	İlköğretim Matematik	23	170.20			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	175.35			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	158.18			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	183.56			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	82.00			
	Müzik Öğrt.	2	132.25			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	91.88			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	118.00			
	Edebiyat Öğrt.	21	118.69			
	Lise Matematik Öğrt.	17	98.18			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	159.87			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	162.63			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	157.25			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	147.50			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	170.16			
Umut	Sınıf Öğrt.	55	162.59	20	20.01	.457
	Okul Öncesi Öğrt.	11	133.50			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	161.55			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	170.37			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	153.22			
	Türkçe Öğrt.	13	168.96			
	İlköğretim Matematik	23	158.54			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	140.55			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	117.23			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	165.56			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	89.83			
	Müzik Öğrt.	2	149.00			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	131.25			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	167.83			
	Edebiyat Öğrt.	21	175.12			
	Lise Matematik Öğrt.	17	140.29			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	103.63			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	159.58			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	101.00			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	56.50			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	161.84			
Öz Yeterlilik	Sınıf Öğrt.	55	169.09	20	23.45	.267
	Okul Öncesi Öğrt.	11	108.32			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	159.14			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	182.54			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	161.30			
	Türkçe Öğrt.	13	151.77			
	İlköğretim Matematik	23	143.89			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	134.45			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	150.95			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	170.50			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	99.83			
	Müzik Öğrt.	2	226.25			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	99.88			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	148.33			
	Edebiyat Öğrt.	21	124.57			
	Lise Matematik Öğrt.	17	126.29			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	152.70			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	162.89			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	151.25			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	45.25			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	162.00			
Toplam	Sınıf Öğrt.	55	166.64	20	15.81	.728
	Okul Öncesi Öğrt.	11	131.00			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	171.68			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	158.41			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	154.89			
	Türkçe Öğrt.	13	165.08			

Tablo 25. (Devam) Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Branş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
	İlköğretim Matematik	23	150.67			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	156.20			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	127.50			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	179.63			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	68.17			
	Müzik Öğrt.	2	208.00			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	104.13			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	120.00			
	Edebiyat Öğrt.	21	141.17			
	Lise Matematik Öğrt.	17	123.74			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	135.77			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	159.05			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	147.88			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	88.38			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	171.29			

Tablo 25'e göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin branş değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

1.2.5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
İyimserlik	İlkokul	72	148.64	6	6.94	.326
	Ortaokul	103	142.91			
	İmam-Hatip Ort.	11	189.59			
	Anadolu Lisesi	27	173.69			
	İmam-Hatip Lisesi	10	124.90			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	161.43			
	Fen Lisesi	17	143.56			
Psikolojik Dayanıklılık	İlkokul	72	164.15	6	9.56	.145
	Ortaokul	103	155.29			
	İmam-Hatip Ort.	11	171.27			
	Anadolu Lisesi	27	152.93			
	İmam-Hatip Lisesi	10	97.00			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	148.10			
	Fen Lisesi	17	113.47			
Umut	İlkokul	72	154.71	6	19.09	.004
	Ortaokul	103	151.50			
	İmam-Hatip Ort.	11	155.41			
	Anadolu Lisesi	27	187.94			
	İmam-Hatip Lisesi	10	48.40			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	147.95			
	Fen Lisesi	17	160.18			
Öz Yeterlilik	İlkokul	72	157.53	6	10.32	.112
	Ortaokul	103	150.91			
	İmam-Hatip Ort.	11	185.86			
	Anadolu Lisesi	27	158.07			
	İmam-Hatip Lisesi	10	74.80			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	153.79			
	Fen Lisesi	17	142.38			

Tablo 26. (Devam) Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Toplam	İlkokul	72	157.83	6	11.78	.067
	Ortaokul	103	150.70			
	İmam-Hatip Ort.	11	173.32			
	Anadolu Lisesi	27	174.54			
	İmam-Hatip Lisesi	10	70.25			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	149.83			
	Fen Lisesi	17	141.71			

Tablo 26'ya göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin çalışılan okul türü değişkeni açısından umut ($p=.004$) boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<.05$). Diğer boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Umut boyutu ile ilgili olarak farklılaşmanın yönünün belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde İmam Hatip Lisesi ile Mesleki ve Teknik Lise arasında Mesleki ve Teknik Lisede çalışan öğretmenler lehine ($p=.017$); İmam Hatip Lisesi ile Ortaokul arasında Ortaokulda çalışan öğretmenler lehine ($p=.007$); İmam Hatip Lisesi ile İlkokul arasında İlkokulda çalışan öğretmenler lehine ($p=.006$); İmam Hatip Lisesi ile Fen Lisesi arasında Fen Lisesinde çalışan öğretmenler lehine ($p=.027$); İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenler lehine ($p=.000$) anlamlı farklılık saptanmıştır.

1.2.6. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p (2 yönlü)
İyimserlik	Lisans	260	4.20	1.00	.10	.924
	Lisansüstü	43	4.19	1.07		
Psikolojik Dayanıklılık	Lisans	260	4.77	.60	-.12	.905*
	Lisansüstü	43	4.78	.84		
Umut	Lisans	260	4.89	.57	-.96	.340
	Lisansüstü	43	4.98	.71		
Öz Yeterlilik	Lisans	260	4.93	.67	-.77	.442
	Lisansüstü	43	5.02	.80		
Toplam	Lisans	260	4.80	.52	-.55	.587*
	Lisansüstü	43	4.86	.68		

* İşaretli değer için varyanslar eşit değil (equal variances not assumed)

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde iyimserlik boyutunda lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4.20$) lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=4.19$) göre ortalamalar birbirine çok yakın olsa da biraz fazla ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Diğer boyutlarda ve toplamda ise lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lisans eğitim düzeyi öğretmenlere göre yine ortalamalar birbirine çok yakın olsa da biraz fazla ortalamaya sahiptir. Sonuç olarak eğitim durumunun öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini etkilemediği yorumu yapılabilir.

1.2.7. İdari Görev Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin idari görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Psikolojik Sermayelerinin İdari Görev Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	İdari Görev	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
İyimserlik	Yok	256	150.41	2	2.06	.358
	Okul Müdür Yrd.	31	149.56			
	Okul Müdürü	16	182.09			
Psikolojik Dayanıklılık	Yok	256	147.42	2	4.71	.095
	Okul Müdür Yrd.	31	180.13			
	Okul Müdürü	16	170.84			
Umut	Yok	256	153.67	2	3.94	.140
	Okul Müdür Yrd.	31	159.60			
	Okul Müdürü	16	110.59			
Öz Yeterlilik	Yok	256	149.21	2	1.88	.391
	Okul Müdür Yrd.	31	170.92			
	Okul Müdürü	16	159.91			
Toplam	Yok	256	149.73	2	1.57	.456
	Okul Müdür Yrd.	31	170.58			
	Okul Müdürü	16	152.28			

Tablo 28'e göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, idari görev değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

1.3. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, iş dışında vakit geçirilen hobi, branş, okul türü, eğitim durumu ve idari görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili analizler yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

1.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p (2 yönlü)	Cohen d
Kabullenici ve Pasif S.	Kadın	156	2.67	.85	2.71	.007	.02
	Erkek	147	2.40	.87			
Fırsatçı Sessizlik	Kadın	156	2.04	.72	-.87	.387	-
	Erkek	147	2.12	.87			
Örgüt Yararına S.	Kadın	156	2.78	1.02	.71	.476	-
	Erkek	147	2.69	1.05			
Toplam	Kadın	156	2.56	.73	1.99	.047	.01
	Erkek	147	2.38	.79			

Tablo 29’a göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri, cinsiyet değişkeni açısından kabullenici ve pasif sessizlik boyutunda ($p=.007$) ve toplamda ($p=.047$) anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortalamalara bakıldığında kabullenici ve pasif sessizlik boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{X}=2.67$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2.40$) göre yüksek ortalamaya sahiptir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin kabullenici ve pasif sessizlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Toplamda ise yine kadın öğretmenler ($\bar{X}=2.56$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2.38$) göre yüksek ortalamaya sahiptir ve erkek öğretmenlere nazaran kadın öğretmenlerin daha fazla örgütsel sessizlik yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Fırsatçı ve örgüt yararına sessizlik boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ortalamalar birbirine yakın olsa da fırsatçı sessizlik boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2.12$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=2.04$) göre yüksek ortalamaya sahip olduğu; örgüt yararına sessizlik boyutunda ise

kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2.78$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}=2.69$) yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan Cohen d değerleri incelendiğinde; kabullenici ve pasif sessizlik boyutu (.02) ile örgütsel sessizliğin geneli (.01) üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

1.3.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Kabullenici ve Pasif Sessizlik	1-5 yıl	47	161.39	4	2.64	.651
	6-10 yıl	107	158.90			
	11-15 yıl	56	142.55			
	16-20 yıl	34	144.37			
	20 yıl ve üstü	59	145.36			
Fırsatçı Sessizlik	1-5 yıl	47	149.53	4	1.31	.861
	6-10 yıl	107	159.12			
	11-15 yıl	56	148.97			
	16-20 yıl	34	143.51			
	20 yıl ve üstü	59	148.81			
Örgüt Yararına Sessizlik	1-5 yıl	47	163.87	4	4.79	.309
	6-10 yıl	107	160.61			
	11-15 yıl	56	136.97			
	16-20 yıl	34	136.53			
	20 yıl ve üstü	59	150.10			
Toplam	1-5 yıl	47	162.55	4	3.39	.495
	6-10 yıl	107	160.31			
	11-15 yıl	56	141.78			
	16-20 yıl	34	140.66			
	20 yıl ve üstü	59	144.75			

Tablo 30’a göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

1.3.3. İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin iş dışında vakit geçirilen hobi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Hobiler	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Kabullenici ve Pasif Sessizlik	Yok	110	166.26	12	19.24	.083
	Var/Belirtilmemiş	19	152.32			
	Okuma Etkinlikleri*	58	160.72			
	Spor Faaliyetleri**	37	127.24			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	151.94			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	152.72			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	144.44			
	Resim/hat/ebru/fotoğraf	12	158.08			
	Bahçe işleri***	10	109.45			
	Müzik/enstruman/dans	7	142.57			
	Eğitim faaliyetleri****	7	93.43			
	Yemek yapma	2	165.50			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	37.38			
Fırsatçı Sessizlik	Yok	110	149.27	12	10.49	.573
	Var/Belirtilmemiş	19	139.29			
	Okuma Etkinlikleri*	58	161.04			
	Spor Faaliyetleri**	37	155.18			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	173.33			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	169.36			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	122.83			
	Resim/hat/ebru/fotoğraf	12	158.67			
	Bahçe işleri***	10	133.15			
	Müzik/enstruman/dans	7	162.71			
	Eğitim faaliyetleri****	7	130.64			
	Yemek yapma	2	189.50			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	55.63			
Örgüt Yararına Sessizlik	Yok	110	148.42	12	22.27	.035
	Var/Belirtilmemiş	19	148.82			
	Okuma Etkinlikleri*	58	179.24			
	Spor Faaliyetleri**	37	129.58			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	202.89			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	156.44			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	172.39			
	Resim/hat/ebru/fotoğraf	12	141.46			
	Bahçe işleri***	10	155.40			
	Müzik/enstruman/dans	7	123.00			
	Eğitim faaliyetleri****	7	97.29			
	Yemek yapma	2	111.75			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	49.50			
Toplam	Yok	110	160.62	12	18.70	.096
	Var/Belirtilmemiş	19	150.55			
	Okuma Etkinlikleri*	58	167.41			
	Spor Faaliyetleri**	37	130.18			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	164.78			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	157.33			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	149.67			
	Resim/hat/ebru/fotoğraf	12	154.25			
	Bahçe işleri***	10	113.50			
	Müzik/enstruman/dans	7	140.21			
	Eğitim faaliyetleri****	7	91.14			
	Yemek yapma	2	154.00			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	30.63			

*= Kitap/Dergi/Gazete vb., **=Masa tenisi, futbol, basketbol, voleybol, bisiklet, at binme vb., ***= Tarım, hayvan besleme vb., ****= İkinci dil, ikinci üniversite, araştırma vb.)

Tablo 31'e göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin iş dışında vakit geçirilen hobi değişkeni açısından örgüt yararına sessizlik ($p=.035$) boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Diğer boyutlarda ve toplamda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Örgüt yararına sessizlik boyutu ile ilgili olarak farklılaşmanın yönünün belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde farkın yönü belirlenememiştir.

1.3.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Kabullenici ve Pasif Sessizlik	Sınıf Öğrt.	55	153.89	20	24.09	.239
	Okul Öncesi Öğrt.	11	161.55			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	105.82			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	130.61			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	181.76			
	Türkçe Öğrt.	13	181.92			
	İlköğretim Matematik	23	170.37			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	170.60			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	115.36			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	83.75			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	121.50			
	Müzik Öğrt.	2	182.50			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	164.88			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	240.67			
	Edebiyat Öğrt.	21	142.31			
	Lise Matematik Öğrt.	17	172.41			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	158.30			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	138.16			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	111.00			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	146.00			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	144.89			
Fırsatçı Sessizlik	Sınıf Öğrt.	55	151.89	20	14.27	.817
	Okul Öncesi Öğrt.	11	141.59			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	135.36			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	123.72			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	160.69			
	Türkçe Öğrt.	13	158.73			
	İlköğretim Matematik	23	158.72			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	138.55			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	153.77			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	115.00			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	129.17			
	Müzik Öğrt.	2	152.50			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	128.38			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	235.17			
	Edebiyat Öğrt.	21	144.33			
	Lise Matematik Öğrt.	17	175.97			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	180.90			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	174.82			

Tablo 32. (Devam) Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	128.38			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	145.50			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	141.89			
Örgüt Yararına Sessizlik	Sınıf Öğrt.	55	157.35	20	14.88	.783
	Okul Öncesi Öğrt.	11	195.55			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	141.68			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	171.72			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	157.57			
	Türkçe Öğrt.	13	144.27			
	İlköğretim Matematik	23	162.04			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	156.55			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	158.14			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	111.06			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	100.33			
	Müzik Öğrt.	2	132.00			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	90.75			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	102.33			
	Edebiyat Öğrt.	21	144.26			
	Lise Matematik Öğrt.	17	130.85			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	160.97			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	129.32			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	185.38			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	184.88			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	150.05			
Toplam	Sınıf Öğrt.	55	153.14	20	19.69	.478
	Okul Öncesi Öğrt.	11	168.45			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	111.45			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	136.70			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	175.91			
	Türkçe Öğrt.	13	176.58			
	İlköğretim Matematik	23	172.20			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	163.15			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	127.68			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	80.75			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	116.50			
	Müzik Öğrt.	2	169.25			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	138.75			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	235.00			
	Edebiyat Öğrt.	21	143.88			
	Lise Matematik Öğrt.	17	170.00			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	161.57			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	141.11			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	115.88			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	145.13			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	142.89			

Tablo 32'ye göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin branş değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

1.3.5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Kabullenici ve Pasif Sessizlik	İlkokul	72	152.12	6	2.12	.909
	Ortaokul	103	159.35			
	İmam-Hatip Ort.	11	154.41			
	Anadolu Lisesi	27	135.65			
	İmam-Hatip Lisesi	10	159.50			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	147.94			
	Fen Lisesi	17	142.00			
Fırsatçı Sessizlik	İlkokul	72	149.24	6	2.27	.893
	Ortaokul	103	152.32			
	İmam-Hatip Ort.	11	135.09			
	Anadolu Lisesi	27	139.56			
	İmam-Hatip Lisesi	10	173.20			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	156.20			
	Fen Lisesi	17	164.47			
Örgüt Yararına Sessizlik	İlkokul	72	160.98	6	5.11	.530
	Ortaokul	103	148.14			
	İmam-Hatip Ort.	11	187.14			
	Anadolu Lisesi	27	137.43			
	İmam-Hatip Lisesi	10	174.95			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	149.40			
	Fen Lisesi	17	133.91			
Toplam	İlkokul	72	153.00	6	2.01	.919
	Ortaokul	103	158.07			
	İmam-Hatip Ort.	11	153.41			
	Anadolu Lisesi	27	135.31			
	İmam-Hatip Lisesi	10	165.30			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	147.99			
	Fen Lisesi	17	143.59			

Tablo 33'e göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin okul türü değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

1.3.6. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p (2 yönlü)
Kabullenici ve Pasif S.	Lisans	260	2.54	.87	.15	.878
	Lisansüstü	43	2.52	.90		
Fırsatçı Sessizlik	Lisans	260	2.05	.79	-1.34	.183
	Lisansüstü	43	2.22	.85		

Tablo 34. (Devam) Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p (2 yönlü)
Örgüt Yararına S.	Lisans	260	2.74	1.04	.04	.972
	Lisansüstü	43	2.73	1.04		
Toplam	Lisans	260	2.47	.76	-.15	.878
	Lisansüstü	43	2.49	.81		

Tablo 34'e göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde kabullenici ve pasif sessizlik ile örgüt yararına sessizlik boyutlarında lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin (sırasıyla $\bar{X}=2.54$, $\bar{X}=2.74$) lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere (sırasıyla $\bar{X}=2.52$, $\bar{X}=2.73$) göre ortalamalar birbirine çok yakın olsa da biraz fazla ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Fırsatçı sessizlik boyutu ile toplamda ise lisanüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin (sırasıyla $\bar{X}=2.22$, $\bar{X}=2.49$) lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere (sırasıyla $\bar{X}=2.05$, $\bar{X}=2.47$) ortalamalar birbirine çok yakın olsa da biraz fazla ortalamaya sahiptir. Sonuç olarak eğitim durumunun öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini etkilemediği yorumu yapılabilir.

1.3.7. İdari Görev Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin idari görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin İdari Görev Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	İdari Görev	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Kabullenici ve Pasif Sessizlik	Yok	256	156.96	2	10.36	.006
	Okul Müdür Yrd.	31	145.61			
	Okul Müdürü	16	85.09			
Fırsatçı Sessizlik	Yok	256	150.38	2	7.60	.022
	Okul Müdür Yrd.	31	184.18			
	Okul Müdürü	16	115.59			
Örgüt Yararına Sessizlik	Yok	256	152.78	2	2.97	.227
	Okul Müdür Yrd.	31	162.94			
	Okul Müdürü	16	118.31			
Toplam	Yok	256	156.23	2	10.61	.005
	Okul Müdür Yrd.	31	152.79			
	Okul Müdürü	16	82.78			

Tablo 35'e göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin idari görev değişkeni açısından kabullenici ve pasif sessizlik ($p=.006$) ile fırsatçı sessizlik ($p=.022$) boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($p=.005$) anlamlı bir farklılık gösterdiği

belirlenmiştir ($p < .05$). Örgüt yararına sessizlik boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kabullenici ve pasif sessizlik boyutu ile ilgili olarak farklılaşmanın yönünün belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde İdari görevi bulunmayan öğretmenler ile Okul Müdürleri arasında İdari görevi olmayan öğretmenler lehine ($p = .004$) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Fırsatçı sessizlik boyutu ile ilgili olarak ikili karşılaştırmalar neticesinde Okul Müdür Yardımcıları ile Okul Müdürleri arasında Okul Müdür Yardımcıları lehine ($p = .025$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda İdari görevi olmayan öğretmenlerin Okul Müdürlerine göre kabullenici ve pasif sessizliği; Okul Müdür Yardımcılarının Okul Müdürlerine göre ise fırsatçı sessizliği daha çok yaşadığı söylenebilir.

Örgütsel sessizliğin geneli ile ilgili olarak ikili karşılaştırmalar neticesinde İdari görevi bulunmayan öğretmenler ile Okul Müdürleri arasında İdari görevi olmayan öğretmenler lehine ($p = .003$); Okul Müdür Yardımcıları ile Okul Müdürleri arasında Okul Müdür Yardımcıları lehine ($p = .028$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ortalamalara göre ise İdari görevi bulunmayan öğretmenlerin örgütsel sessizliği daha çok yaşadığını söylemek mümkündür.

1.4. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, iş dışında vakit geçirilen hobi, branş, okul türü, eğitim durumu ve idari görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile ilgili analizler yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

1.4.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p (2 yönlü)
Güçsüzlük	Kadın	156	2.28	.75	1.42	.158
	Erkek	147	2.15	.85		

Tablo 36. (Devam) Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p (2 yönlü)
Anlamsızlık	Kadın	156	1.61	.68	-1.06	.291*
	Erkek	147	1.70	.82		
Yalıtılmışlık	Kadın	156	2.00	.74	-.88	.378
	Erkek	147	2.08	.83		
Okula Yabancılaşma	Kadın	156	3.98	.87	1.40	.161
	Erkek	147	3.84	.91		
Toplam	Kadın	156	2.08	.57	-.09	.930*
	Erkek	147	2.08	.70		

*İşaretli değer için varyanslar eşit değil (equal variances not assumed)

Tablo 36'ya göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre toplamda ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$).

Aritmetik ortalamalar incelediğinde güçsüzlük ve okula yabancılaşma boyutlarında kadın öğretmenler ($\bar{X}=2.28$, $\bar{X}=3.98$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2.15$, $\bar{X}=3.84$) göre sırasıyla ortalamalar birbirine yakın olsa da yüksek ortalamaya sahiptir. Bu ortalamalara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre güçsüzlük ve okula yabancılaşma boyutunu biraz fazla yaşadıkları söylenebilir. Anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında erkek öğretmenler ($\bar{X}=1.70$, $\bar{X}=2.08$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=1.61$, $\bar{X}=2.00$) göre biraz daha yüksek ortalamaya sahiptir. Buna göre erkek öğretmenlerin anlamsızlık ve yalıtılmış boyutunu daha fazla yaşadıkları yorumu yapılabilir. Toplamda ise kadın öğretmenler ($\bar{X}=2.08$) ile erkek öğretmenler ($\bar{X}=2.08$) eşit ortalamaya sahiptir.

1.4.2. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Güçsüzlük	1-5 yıl	47	147.85	4	1.45	.836
	6-10 yıl	107	160.07			
	11-15 yıl	56	149.34			
	16-20 yıl	34	146.21			
	20 yıl ve üstü	59	146.53			
Anlamsızlık	1-5 yıl	47	143.10	4	2.44	.655
	6-10 yıl	107	161.66			
	11-15 yıl	56	152.87			
	16-20 yıl	34	144.09			
	20 yıl ve üstü	59	145.31			
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	47	148.93	4	1.97	.742
	6-10 yıl	107	158.29			
	11-15 yıl	56	155.71			
	16-20 yıl	34	152.51			
	20 yıl ve üstü	59	139.23			

Tablo 37. (Devam) Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Okula Yabancılaşma	1-5 yıl	47	166.12	4	2.70	.610
	6-10 yıl	107	143.98			
	11-15 yıl	56	157.22			
	16-20 yıl	34	144.81			
	20 yıl ve üstü	59	154.49			
Toplam	1-5 yıl	47	149.24	4	2.23	.693
	6-10 yıl	107	161.03			
	11-15 yıl	56	151.76			
	16-20 yıl	34	146.88			
	20 yıl ve üstü	59	140.99			

Tablo 37'ye göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($p>.05$).

1.4.3. İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin iş dışında vakit geçirilen hobi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Hobiler	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Güçsüzlük	Yok	110	166.19	12	18.99	.089
	Var/Belirtilmemiş	19	117.16			
	Okuma Etkinlikleri*	58	138.28			
	Spor Faaliyetleri**	37	144.01			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	183.39			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	173.14			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	152.94			
	Resim/hat/ebru/fotoğraf	12	126.42			
	Bahçe işleri***	10	139.95			
	Müzik/enstruman/dans	7	214.07			
	Eğitim faaliyetleri****	7	104.21			
	Yemek yapma	2	78.00			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	113.50			
Anlamsızlık	Yok	110	167.85	12	14.65	.261
	Var/Belirtilmemiş	19	120.32			
	Okuma Etkinlikleri*	58	136.32			
	Spor Faaliyetleri**	37	148.70			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	153.33			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	162.39			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	149.39			
	Resim/hat/ebru/fotoğraf	12	130.29			
	Bahçe işleri***	10	139.40			
	Müzik/enstruman/dans	7	205.79			
	Eğitim faaliyetleri****	7	110.50			
	Yemek yapma	2	167.00			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	110.38			
Yalıtılmışlık	Yok	110	157.10	12	13.71	.350
	Var/Belirtilmemiş	19	135.97			
	Okuma Etkinlikleri*	58	135.61			
	Spor Faaliyetleri**	37	157.24			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	168.67			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	187.28			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	119.61			

Tablo 38. (Devam) Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İş Dışında Vakit Geçirilen Hobi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Hobiler	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
	Resim/hat/eburu/fotoğraf	12	131.29			
	Bahçe işleri***	10	132.95			
	Müzik/enstruman/dans	7	203.79			
	Eğitim faaliyetleri****	7	115.93			
	Yemek yapma	2	184.50			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	182.00			
Okula Yabancılaşma	Yok	110	142.05	12	14.27	.284
	Var/Belirtilmemiş	19	126.95			
	Okuma Etkinlikleri*	58	172.59			
	Spor Faaliyetleri**	37	168.30			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	135.00			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	149.39			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	135.94			
	Resim/hat/eburu/fotoğraf	12	177.50			
	Bahçe işleri***	10	145.50			
	Müzik/enstruman/dans	7	85.21			
	Eğitim faaliyetleri****	7	169.64			
	Yemek yapma	2	158.25			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	166.13			
Toplam	Yok	110	163.91	12	17.22	.142
	Var/Belirtilmemiş	19	116.42			
	Okuma Etkinlikleri*	58	136.70			
	Spor Faaliyetleri**	37	150.88			
	Dizi/Film/TV izlemek	9	172.72			
	Gezme (doğa yürüyüşü)	18	185.58			
	El sanatları/dikiş/örgü vb.	9	134.56			
	Resim/hat/eburu/fotoğraf	12	124.58			
	Bahçe işleri***	10	130.10			
	Müzik/enstruman/dans	7	210.86			
	Eğitim faaliyetleri****	7	109.86			
	Yemek yapma	2	138.50			
	Tamirat/tadilat/elektronik	4	144.00			

*= Kitap/Dergi/Gazete vb., **=Masa tenisi, futbol, basketbol, voleybol, bisiklet, at binme vb., ***= Tarım, hayvan besleme vb., ****= İkinci dil, ikinci üniversite, araştırma vb.)

Tablo 38'e göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin iş dışında vakit geçirilen hobi değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

1.4.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Güçsüzlük	Sınıf Öğrt.	55	144.02	20	30.00	.070
	Okul Öncesi Öğrt.	11	139.86			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	135.91			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	177.52			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	159.50			
	Türkçe Öğrt.	13	168.69			
	İlköğretim Matematik	23	165.41			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	130.25			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	127.86			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	90.13			

Tablo 39. (Devam) Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	71.83			
	Müzik Öğrt.	2	170.00			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	204.50			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	270.67			
	Edebiyat Öğrt.	21	125.40			
	Lise Matematik Öğrt.	17	165.62			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	193.77			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	179.89			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	134.00			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	109.50			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	123.76			
Anlamsızlık	Sınıf Öğrt.	55	139.91	20	24.14	.236
	Okul Öncesi Öğrt.	11	145.14			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	123.18			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	188.04			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	167.67			
	Türkçe Öğrt.	13	179.62			
	İlköğretim Matematik	23	152.65			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	133.95			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	139.27			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	109.63			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	66.17			
	Müzik Öğrt.	2	123.50			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	172.13			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	118.83			
	Edebiyat Öğrt.	21	155.67			
	Lise Matematik Öğrt.	17	169.50			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	193.53			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	167.21			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	120.50			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	159.25			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	111.74			
Yalıtılmışlık	Sınıf Öğrt.	55	142.04	20	29.63	.076
	Okul Öncesi Öğrt.	11	180.18			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	117.55			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	168.09			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	171.19			
	Türkçe Öğrt.	13	188.62			
	İlköğretim Matematik	23	137.87			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	149.75			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	126.05			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	129.81			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	102.17			
	Müzik Öğrt.	2	66.75			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	200.50			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	271.17			
	Edebiyat Öğrt.	21	152.26			
	Lise Matematik Öğrt.	17	155.18			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	199.37			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	158.18			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	122.25			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	106.00			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	112.39			
Okula Yabancılaşma	Sınıf Öğrt.	55	143.67	20	23.78	.252
	Okul Öncesi Öğrt.	11	144.41			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	177.64			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	154.33			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	128.17			
	Türkçe Öğrt.	13	139.00			
	İlköğretim Matematik	23	140.67			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	144.40			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	166.50			

Tablo 39. (Devam) Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Branş	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	218.88			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	271.00			
	Müzik Öğrt.	2	271.00			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	124.88			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	147.33			
	Edebiyat Öğrt.	21	155.79			
	Lise Matematik Öğrt.	17	126.21			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	156.10			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	162.97			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	140.88			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	116.88			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	176.32			
Toplam	Sınıf Öğrt.	55	139.03	20	30.33	.065
	Okul Öncesi Öğrt.	11	158.14			
	Rehberlik ve Psk. Dan.	11	123.95			
	Y. Dil (İng/Alm)	23	182.24			
	Din Kül. ve Ahlak B.	27	166.06			
	Türkçe Öğrt.	13	182.00			
	İlköğretim Matematik	23	152.54			
	Fen Bilimleri Öğrt.	10	130.10			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	11	126.95			
	Beden Eğitimi Öğrt.	8	106.69			
	Görsel Sanatlar Öğrt.	3	77.83			
	Müzik Öğrt.	2	127.25			
	Bilişim Tek. Öğrt.	4	193.75			
	Teknoloji Tas. Öğrt.	3	259.33			
	Edebiyat Öğrt.	21	142.38			
	Lise Matematik Öğrt.	17	161.32			
	Fiz/Kim/Biy. Öğrt.	15	200.73			
	Tarih/Coğrafya Öğrt.	19	175.71			
	Felsefe Grubu Öğrt.	4	123.25			
	İHL Meslek D. Öğrt.	4	118.63			
	Meslek Dersleri Öğrt.	19	111.34			

Tablo 39'a göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

1.4.5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Güçsüzlük	İlkokul	72	146.99	6	11.84	.066
	Ortaokul	103	153.91			
	İmam-Hatip Ort.	11	175.32			
	Anadolu Lisesi	27	189.89			
	İmam-Hatip Lisesi	10	184.15			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	139.11			
	Fen Lisesi	17	115.24			
Anlamsızlık	İlkokul	72	144.09	6	14.81	.022
	Ortaokul	103	152.90			
	İmam-Hatip Ort.	11	160.86			

Tablo 40. (Devam) Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
	Anadolu Lisesi	27	200.44			
	İmam-Hatip Lisesi	10	189.30			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	141.02			
	Fen Lisesi	17	116.15			
Yalıtılmışlık	İlkokul	72	152.33	6	9.04	.171
	Ortaokul	103	152.36			
	İmam-Hatip Ort.	11	131.91			
	Anadolu Lisesi	27	192.35			
	İmam-Hatip Lisesi	10	170.85			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	135.68			
	Fen Lisesi	17	146.71			
Okula Yabancılaşma	İlkokul	72	142.84	6	2.46	.873
	Ortaokul	103	151.49			
	İmam-Hatip Ort.	11	156.50			
	Anadolu Lisesi	27	149.89			
	İmam-Hatip Lisesi	10	137.65			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	163.94			
	Fen Lisesi	17	158.50			
Toplam	İlkokul	72	146.29	6	13.74	.033
	Ortaokul	103	153.61			
	İmam-Hatip Ort.	11	153.95			
	Anadolu Lisesi	27	201.80			
	İmam-Hatip Lisesi	10	182.55			
	Mesleki ve Tek. Lise	63	136.08			
	Fen Lisesi	17	127.12			

Tablo 40'a göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri, okul türü değişkeni açısından anlamsızlık boyutu ($p=.022$) ve toplamda ($p=.033$) anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$).

Anlamsızlık boyutu ile ilgili olarak farklılaşmanın yönünün belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi arasında Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenler lehine ($p=.037$) anlamlı farklılık saptanmıştır. Örgütsel yabancılaşmanın genelinde ise Mesleki ve Teknik Lise ile Anadolu Lisesi arasında Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenler lehine ($p=.023$) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anadolu Lisesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı daha çok yaşadığı yorumu yapılabilir.

1.4.6. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p (2 yönlü)	Cohen d
Güçsüzlük	Lisans	260	2.19	.80	-1.35	.178	-
	Lisansüstü	43	2.37	.83			

Tablo 41. (Devam) Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p (2 yönlü)	Cohen d
Anlamsızlık	Lisans	260	1.62	.72	-1.95	.052	-
	Lisansüstü	43	1.86	.87			
Yalıtılmışlık	Lisans	260	1.99	.76	-2.81	.005	.03
	Lisansüstü	43	2.35	.86			
Okula Yabancılaşma	Lisans	260	3.93	.86	.98	.328	-
	Lisansüstü	43	3.79	1.05			
Toplam	Lisans	260	2.05	.62	-2.26	.025	.02
	Lisansüstü	43	2.28	.67			

Tablo 41'e göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri, eğitim durumu değişkeni açısından yalıtılmışlık ($p=.005$) boyutunda ve toplamda ($p=.025$) anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<.05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde yalıtılmışlık boyutunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=2.35$) lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=1.99$) göre yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Toplamda ise yine lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=2.28$) lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=2.05$) göre yüksek ortalamaya sahip olduğu dolayısıyla lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin hem yalıtılmış boyutunu hem de bütünüyle örgütsel yabancılaşmayı daha fazla yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Güçsüzlük, anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre yüksek ortalamaya sahip olduğu, okula yabancılaşma boyutunda ise lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan Cohen d değerleri incelendiğinde; anlamsızlık boyutu (.03) ile örgütsel yabancılaşmanın geneli (.02) üzerinde “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

1.4.7. İdari Görev Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin idari görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İdari Görev Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	İdari Görev	N	Ort. Sıra	sd	Ki-Kare	p
Güçsüzlük	Yok	256	156.70	2	7.16	.028
	Okul Müdür Yrd.	31	140.61			
	Okul Müdürü	16	98.88			
Anlamsızlık	Yok	256	154.81	2	3.06	.217
	Okul Müdür Yrd.	31	147.26			
	Okul Müdürü	16	116.25			
Yalıtılmışlık	Yok	256	152.78	2	10.16	.006
	Okul Müdür Yrd.	31	176.77			
	Okul Müdürü	16	91.47			
Okula Yabancılaşma	Yok	256	148.22	2	5.55	.062
	Okul Müdür Yrd.	31	158.71			
	Okul Müdürü	16	199.41			
Toplam	Yok	256	154.59	2	7.66	.022
	Okul Müdür Yrd.	31	160.76			
	Okul Müdürü	16	93.53			

Tablo 42’ye göre öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin idari görev değişkeni açısından güçsüzlük ($p=.028$) ve yalıtılmışlık ($p=.006$) boyutları ile ölçeğin toplamında ($p=.022$) anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Anlamsızlık ve okula yabancılaşma boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Güçsüzlük boyutu ile ilgili olarak farklılaşmanın yönünün belirlenmesi amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar neticesinde İdari görevi bulunmayan öğretmenler ile Okul Müdürleri arasında İdari görevi olmayan öğretmenler lehine ($p=.031$) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Yalıtılmışlık boyutu ile ilgili olarak ikili karşılaştırmalar neticesinde İdari görevi bulunmayan öğretmenler ile Okul Müdürleri arasında İdari görevi olmayan öğretmenler lehine ($p=.020$); Okul Müdür Yardımcıları ile Okul Müdürleri arasında Okul Müdür Yardımcıları lehine ($p=.005$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Örgütsel yabancılaşmanın geneli ile ilgili olarak ikili karşılaştırmalar neticesinde İdari görevi bulunmayan öğretmenler ile Okul Müdürleri arasında İdari görevi olmayan öğretmenler lehine ($p=.020$); Okul Müdür Yardımcıları ile Okul Müdürleri arasında Okul Müdür Yardımcıları lehine ($p=.038$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

1.5. ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE, ÖRGÜTSEL SESSİZLİK VE ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon testi sonuçları Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43. Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Sonuçları

		1	2	3
1- Psikolojik Sermaye	r		-.26**	-.31**
	p	-	.00	.00
	N		303	303
2- Örgütsel Sessizlik	r	-.26**		.41**
	p	.00	-	.00
	N	303		303
3- Örgütsel Yabancılaşma	r	-.31**	.41**	
	p	.00	.00	-
	N	303	303	

**p<.05

Tablo 43’e göre öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri ($r=-.26$, $p<.05$) arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri ($r=-.31$, $p<.05$) arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri ($r=.41$, $p<.05$) arasında ise pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada; cinsiyet, mesleki kıdem, iş dışında vakit geçirilen hobi, branş, çalışılan okul türü, eğitim durumu ve idari görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgular ve sonuçlar, kuramsal çalışmalar doğrultusunda tartışılmış ve sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin en yüksek ortalama öz yeterlilik boyutunda saptanmıştır. Bu boyutu sırasıyla umut, psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik boyutları takip etmektedir. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlara göre de genel ortalama 6.0 üzerinden 4.80 olarak belirlenmiştir. Şahin (2020), Küçük (2020), Tösten vd. (2017), Samancı ve Basım (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda en yüksek ortalama öz yeterlilik, en düşük ortalama iyimserlik boyutunda tespit edilmiştir. Öztekin-Bayır ve Aydın (2019) tarafından yürütülen araştırmada ise en yüksek ortalama öz yeterlilik ve umut boyutlarında ve bu boyutları psikolojik dayanıklılık ile iyimserlik boyutlarının takip ettiği görülmüştür. Bu bağlamda sözü edilen araştırmalar ile bu araştırma sonuçlarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Yalçın vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada en yüksek ortalama güven boyutunda en düşük ortalama iyimserlik boyutunda olduğu; Kaya vd. (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise en yüksek ortalama iyimserlik, en düşük ortalama öz yeterlilik boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bahsedilen iki çalışma ile bu çalışmanın sonuçları arasındaki farklılık dikkat çekici olsa da burada çalışmalarda kullanılan ölçme araçları ya da örneklemelerin farklı olduğunu da dikkate almak önemlidir. Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleriyle ilgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak psikolojik sermaye algılarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Wang vd., 2014; Tösten, 2015; Akman, 2016; Büyükgöze ve Kavak, 2017; Tösten vd., 2017; Anık ve Tösten, 2019; Çobanoğlu, 2019; Erol, 2019; Atış, 2020). Bu araştırma ve adı geçen araştırmaların alt boyut ve genel ortalamaları incelendiğinde birbirine yakın sonuçlar olduğu ve bu araştırma için de öğretmenler düzeyinde psikolojik sermayenin yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Psikolojik sermayenin öğretmenler için yüksek olması

önemli ve anlamlı olmakla birlikte hem kişisel hem de örgütsel bağlamda başarıyı, performansı, iş doyumunu, örgütsel bağlılığı ve motivasyonu olumlu yönde etkiler. Bu durum okulların hedeflerine ulaştırmasına büyük ölçüde yardımcı olabilir (Çakmak ve Arabacı, 2017; Tösten vd., 2017; Yalçın, Akan ve Yıldırım, 2018). Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin devamlı olarak bir yenilenme ve dönüşüm içinde olmasının, öğrencilerin de bu gelişim ve dönüşümün bir parçası olmasının ve öğretmenlerin ise değişen ve dönüşen bilgiyi öğrenciye aktarmada kendini canlı tutmasının psikolojik sermaye düzeyi genelinde öz yeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik düzeyleri özelinde pozitif etkilerinden söz etmek mümkündür (Akman, 2016). Bu bağlamda psikolojik sermaye ile ilgili elde edilen bulgular değerlendirildiğinde kişi psikolojisinin ayrılmaz bir bütün olduğu; öz yeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu; psikolojik sermayenin merkezi çekirdek bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre toplamda ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuç bazı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Kaya vd., 2014; Tösten ve Özgan, 2017; Büyükgöze ve Kavak, 2017; İştari-İşikli, 2018). Kurt (2018) ve Yalçın (2019) tarafından yürütülen çalışmalarda öz yeterlilik boyutunda erkek öğretmenler lehine; Atış (2020) tarafından yürütülen araştırmada psikolojik dayanıklılık boyutunda erkek öğretmenler lehine; Küçük (2020) tarafından yapılan çalışmada psikolojik dayanıklılık ve umut boyutları ile toplamda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu araştırma ve sözü edilen araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde cinsiyetin öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini etkileyip etkilemediği ile ilgili bir genelleme yapmak güçtür. Bu araştırmada anlamlı bir farklılık çıkmasa da ortalamalar incelendiğinde erkek öğretmenlerin tüm boyutlarda ve toplamda yüksek psikolojik sermaye düzeyine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin umut boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırmalar neticesinde 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre umut düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Akman (2016) tarafından yürütülen çalışmada umut ve öz yeterlilik boyutlarında 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; Tösten ve Özgan (2017)

tarafından yürütülen çalışmada öz yeterlilik, iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve umut boyutlarında 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; Kaya vd. (2014) tarafından yürütülen çalışmada ise 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu araştırma ve sözü edilen araştırmalarda kıdem aralıklarının farklı değerlerde tutulmasından kaynaklı farklılıklar olsa da mesleki kıdem yükseldikçe öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin de yükseldiğini söylemek mümkündür ve sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir. Keser'in (2013) eğitim yöneticileri, Polatçı'nın (2011) kamu çalışanları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalar ile de sonuçlar paralellik göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki deneyimi ve tecrübesinin artmasıyla profesyonelleşmeyi olumlu yönde etkilemesi (Tösten, 2015; Uzun vd., 2014), öğretmenlerin öz güvenini yükseltmesi ile birlikte eğitim sorunlarını geniş yelpazeden ele alabilme olgunluğuna kavuşmaları (Akman, 2016) ve tüm bunların psikolojik sermaye düzeyini yukarılara taşımasıyla açıklanabilir. Öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin adaptasyon, alışma süreçleri ile birlikte yeni görevin getirdiği sorumlulukların ağırlığı, kendilerine yüklenen misyon doğrultusunda sosyal çevrenin taleplerine karşılık vermeye çalışmaları gibi birtakım zorluklar yaşamaktadırlar (Korkmaz vd., 2004; Kaya vd., 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri olumsuz etkilenebilmektedir. Alanyazın incelendiğinde mesleki kıdemin psikolojik sermayeyi etkilemediği sonuçlarının tespit edildiği araştırmalar da vardır (Büyükgöze ve Kavak, 2017; Kurt, 2018; Yalçın, 2019; Küçük, 2020).

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri, iş dışında vakit geçirilen hobi değişkenine göre psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik boyutlarında ve ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Psikolojik dayanıklılık ve umut boyutlarında Resim, hat, ebru, fotoğraf gibi hobilerle vakit geçiren öğretmenlerin herhangi bir hobiye sahip olmayan öğretmenler ile müzik, enstrüman, dans gibi hobilere sahip öğretmenlere göre psikolojik sermaye düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Toplamda ise yine resim, hat, ebru, fotoğraf gibi hobiler ve spor faaliyetleri ile vakit geçiren öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Alanyazında belli hobiye sahip ve hobi kursuna giden bireylerin ruh sağlığı sorunlarını daha az yaşadığını ortaya koyan (Dığrak ve Koçoğlu, 2015) ve sanatın, bireylere yaşam dersi sağladığını, bireylerin düş gücünü zenginleştirmesine yardımcı olduğunu, motivasyon kaynağı ve iletişimi güçlendiren bir araç olduğunu belirten (Mercin ve Alakuş, 2007) ve sporun

psiko-sosyal gelişim içerisindeki pozitif etkisini ortaya koyan (Küçük ve Koç, 2003) araştırmalar bu bulguyu doğrular niteliktedir. Bu bağlamda bireylerin istediği ve sevdiği aktiviteleri yapmalarının, birey psikolojisine olumlu yönde etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin branş açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği, benzer ortalamaların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak alanyazındaki çalışmaların sonuçları incelendiğinde bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Kaya vd., 2014; Kelekçi ve Yılmaz, 2015; Gökbulut ve Çoklar, 2018; Kurt, 2018; Özdilek, 2019; Küçük, 2020). Bu bağlamda branşın öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri üzerinde etkiye sahip olmadığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin çalışılan okul türü değişkeni açısından umut boyutunda İmam-Hatip lisesinde çalışan öğretmenler ile İlkokul, Ortaokul, Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik lise ve Fen lisesinde çalışan öğretmenler arasında İmam-Hatip lisesinde çalışan öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. İlkokul, Ortaokul, Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik lise ve Fen lisesinde çalışan öğretmenlerin İmam-Hatip lisesinde çalışan öğretmenlere göre yüksek umut düzeyine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Akman'ın (2016) çalışmasında umut boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenler lehine; Yalçın'ın (2019) araştırmasında umut boyutunda ortaokulda çalışan öğretmenler lehine, psikolojik dayanıklılık boyutunda ise ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenler lehine; Bahadır ve Kahveci'nin (2020) araştırmasında iyimserlik boyutunda Anadolu ile Fen lisesinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile farklılık gösteren, anlamlı farklılığın saptanmadığı araştırmalar da vardır (Altınkurt vd., 2015; Kelekçi ve Yılmaz, 2015; Tösten, 2015; Gökbulut ve Çoklar, 2018; Kurt, 2018; Küçük, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün psikolojik sermayeyi etkileyip etkilemediği konusunda bir genelleme yapmak güçtür. Bu araştırmanın sonucu ile alanyazında anlamlı farklılıkların tespit edildiği araştırmalar incelendiğinde bazı noktalarda örtüşen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Psikolojik sermayenin umut boyutunda anlamlı farklılığın tespit edilmesi motivasyon kavramının ön planda olmasıyla ve hedeflere kararlı bir şekilde yoğunlaşılmasıyla açıklanabilir. Çünkü umut düzeyi yüksek olan kişiler zorluklar karşısında yeni alternatifler üretebilir, negatif durumları geçici olarak algılar ve başarı odaklıdır (Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013; Şahin, 2020).

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kurt (2018), Küçük (2020) ile Gökbulut ve Çoklar (2018) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Büyükgöze ve Kavak'ın (2017) araştırmasında iyimserlik boyutunda lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine; Kaya vd.'nin (2014) araştırmasında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine; Bahadır ve Kahveci'nin (2020) araştırmasında psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik boyutları ile toplamda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu araştırmada iyimserlik boyutu haricinde diğer boyutlarda ve toplamda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğunu da belirtmek gerekir. Bu araştırma ve adı geçen araştırmaların incelendiğinde farklı sonuçlar göze çarpmaktadır ve öğretmenlerin eğitim düzeyinin psikolojik sermayeyi etkileyip etkilemediği konusunda yorum yapmak güçtür. Bu bağlamda farklı örneklerde yeni araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri idari görev değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık saptanmasa da psikolojik dayanıklılık, umut, öz yeterlilik boyutları ve toplamda okul müdür yardımcılığı görevini yürütenlerin, iyimserlik boyutunda ise okul müdürlüğü görevini yürütenlerin ortalamaları yüksek çıkmıştır. Keser'in (2013) eğitim yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik özellikleri sergilemelerinde ve performanslarını olumlu yönde şekillendirmelerinde psikolojik sermaye önemli olabilmektedir (Öztekin-Bayır ve Aydın, 2019; Küçük, 2020).

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlara göre en yüksek ortalamanın örgüt yararına sessizlik boyutunda belirlenmiştir. Bu boyutu kabullenici ve pasif sessizlik boyutu ile fırsatçı sessizlik boyutu takip etmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre örgütsel sessizlik düzeyi genel ortalama 5.0 üzerinden 2.47 olarak belirlenmiştir. Bahadır ve Certel (2016) ve Kılıç'ın (2018) yaptığı araştırmalarda en yüksek ortalama korumacı sessizlik boyutunda, Demir ve Cömert'in (2019) araştırmasında duygu boyutunda, Turaç-Ergül'ün (2020) araştırmasında meslektaşlar ve yönetsel boyutta, Gencer'in (2018) araştırmasında ise prososyal sessizlik boyutunda en yüksek ortalama saptanmıştır. Araştırmalarda görülen faktör isimlerindeki farklılıklar veri toplama araçlarının farklı olmasından kaynaklıdır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri bazı araştırmalarda “düşük” (Özdemir, 2015; Yenel, 2016; Turaç-Ergül, 2020), bazı araştırmalarda “orta” (Sezgin-Nartgün ve Kartal, 2013; Daşçı, 2014; Öztürk, 2014; Ünlü vd., 2015; Dönmez, 2016; Dal, 2017; Gencer, 2018; Demir ve Cömert, 2019), bazı araştırmalarda ise “yüksek” (Kahveci, 2010) düzeyde tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin örgüt yararına sessizlik boyutunda ilk sırada en yüksek ortalamaya sahip olmaları öğretmenlerin iş arkadaşları ve okul yararına sessiz kalmalarının ya da itibar zedeleyici bilgileri saklamalarının işareti ve bu gerekçelerle birlikte öğretmenlerin bu minvalde bir sessizliği daha fazla tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Çünkü örgüt yararına sessizlik boyutunda fedakarlık ve işbirlikçi güdüler temeliyle belirli fikirleri, bilgileri veya görüşleri açıklamamaya karar verilmesi söz konusudur. Aynı zamanda dışarıdan herhangi bir baskı söz konusu değildir ve sessizlik davranışı birey tarafından kasıtlı olarak yapılır (Van-Dyne vd., 2003; Çakıcı, 2010; Çavuşoğlu ve Köse, 2019). Alanyazın incelendiğinde bu durumu destekler nitelikte sonuçlara rastlamak mümkündür (Acaray, 2014; Çatır, 2015; Ünlü vd., 2015; Gencer, 2018). Araştırmada ikinci sırada en yüksek ortalama kabullenici ve pasif sessizlik boyutunda görülmüştür. Bu gerçeğin ardında öğretmenlerin düşüncelerini ifade etseler bile herhangi bir değişim olmayacağı düşüncesi, inancı ve eylemi yatmaktadır ve bu sonuç alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Şimşek ve Aktaş, 2014; Gencer, 2018; Çavuşoğlu ve Köse, 2019). Kabullenici ve pasif sessizlik boyutunu yaşayan bireylerin motivasyon kapasitesi zayıftır ve sessizlikten daha derin bir sessizlik halini yaşarlar (Pinder & Harlos, 2001). Araştırmada en az ortalamanın saptandığı fırsatçı sessizlik boyutunda öğretmenler daha az şekilde sahip olduğu bilgilerinin avantajlarını korumak veya artan bir iş yüküne maruz kalmaktan kaçınmak için sessizlik davranışını sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından kabullenici ve pasif sessizlik boyutu ile toplamda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yani çalışmada kadın öğretmenlerin kabullenici ve pasif sessizlik düzeyi yüksek olduğu saptanmıştır. Kahveci ve Demirtaş’ın (2013) yaptığı araştırmada örgütsel sessizliğin yönetici boyutunda kadın öğretmenler lehine, Dal’ın (2017) araştırmasında okul ortamı boyutunda erkek öğretmenler lehine, Gencer’in (2018) çalışmasında razı olma sessizliği boyutunda erkek öğretmenler lehine, Turaç-Ergül’ün (2020) araştırmasında ise meslektaşlar boyutunda erkek öğretmenler

lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda anlamlı farklılık görülmemiştir (Alparslan, 2010; Batmunkh, 2011; Sezgin-Nartgün ve Kartal, 2013; Ünlü vd., 2015; Apak, 2016; Bahadır ve Certel, 2016; Öztürk ve Cevher, 2016; Demir ve Cömert, 2019). Alanyazında öğretmenlerle ilgili olmasa da bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösteren araştırmalara rastlamak da mümkündür (Alioğulları, 2012; Kahya, 2013; Alkan, 2016; Yeşilaydın vd., 2016). Kadın öğretmenlerin sessizlik davranışı sergilemesinin sebepleri arasında düşünce, fikir ve davranışlara karşı erkek öğretmenlere göre fazla itiraz etmeme ya da muhalif davranmama gibi durumlar olabilir. Çünkü yapılan araştırmalar bu durumu doğrular niteliktedir (Boufounou & Avdi, 2016; Gencer, 2018). Aynı zamanda yöneticilerin tutum ve davranışları etkili olabilir ya da öğretmenlerin iş arkadaşları arasında yaşadığı bazı çatışmalar sessizliği tetikleyebilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) yaptığı araştırmada örgütsel sessizliğin tüm boyutlarında ve toplamda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Dal'ın (2017) araştırmasında izolasyon boyutunda 11-15 yıl, toplamda ise 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla sessizlik yaşadıkları belirlenmiştir. Turaç-Ergül'ün (2020) araştırmasında ise meslektaşlar boyutunda 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Alanyazında kıdemin örgütsel sessizliği etkilemediği sonucunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Sezgin-Nartgün ve Kartal, 2013; Özdemir, 2015; Bahadır ve Certel, 2016; Burulday, 2018; Gencer, 2018; Demir ve Cömert, 2019). Bu araştırmada anlamlı farklılık tespit edilmese de en yüksek ortalama fırsatçı sessizlik boyutunda 6-10 yıl, diğer boyutlar ve toplamda ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür. Bu bağlamda genç öğretmenlerin sessizliği daha fazla yaşadığını söylenebilir. Yüksel (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlik mesleğine adapte olma, uyum süreci, tecrübe eksikliği gibi etkenler sessizliğe sebep olabilir. Örgütsel sessizlik bir bütün olarak değerlendirildiğinde kıdem ne olursa olsun kurumun ortak paydaşları içinde en üstte yer alan yöneticilerin sessizlik faktörünün oluşmasında bir parça payı olabilir. Dolayısıyla yukarıda belirtilen çalışmaların sonuçları incelendiğinde tecrübeli öğretmenlerin

düşüncelerini açıkça ifade etmeleri beklenirken sessiz kalmaları birçok açıdan düşündürücüdür.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin iş dışında vakit geçirilen hobi değişkeni açısından örgüt yararına sessizlik boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada farkın kaynağı belirlenemese de ortalama farklarına bakıldığında en yüksek farkın Tamirat/tadilat/elektronik hobileri ile Dizi/Film/TV izlemek hobileri arasında Dizi/Film/TV izlemek gibi hobilerle vakit geçiren öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun sebepleri arasında dizi ve film programlarından elde edilen kazanım veya kişi üzerindeki etkileri bağlamında tutum ve davranış değişiklikleri olabilir. Çünkü dizi ve film programlarının duygusal gelişimi, iletişimi olumsuz etkilediğine dair araştırma bulgularına rastlamak mümkündür (Kırtepe, 2014). Alanyazın incelendiğinde ise hobi değişkeni ile örgütsel sessizlik düzeyinin ortalama farklarına bakıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin branş değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gülenç (2019), Turaç-Ergül (2020), Dal (2017) ve Sevgin (2015) tarafından yürütülen araştırmaların sonuçları ile paralellik gösteren bir sonuç ortaya çıkmıştır. Anlamlı farklılığın saptandığı araştırmalar da alanyazında mevcuttur. Gencer'in (2018) araştırmasında sözel ders öğretmenleri lehine, Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) araştırmasında sayısal ve dil dersi öğretmenleri lehine, Çiçek-Sağlam ve Yüksel'in (2015) araştırmasında ise meslek dersleri öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar ortaya konmuştur. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde farklı branş gruplarına ait örgütsel sessizliğin yaşandığı görülmektedir. Bu araştırma için ortalamalar incelendiğinde Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri ölçeğın toplamında en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum beklenen bir sonuç değildir. Çünkü teknoloji ve tasarım, beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar gibi branşlara sahip öğretmenlerin okuldaki sosyal aktivitelere öncülük etmeleri anlamında iletişim becerilerinin güçlü olması beklenir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin okul türü değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ünlü'nün (2015) araştırmasında savunmacı ve korumacı sessizlik boyutlarında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine, Çetindere'nin (2019) çalışmasında çok programlı lisede çalışan öğretmenler lehine, Demirbaş'ın (2020) çalışmasında ise ilkokulda görev

yapan öğretmenler lehine örgütsel sessizlik yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu araştırma için ortalamalar incelendiğinde örgütsel sessizliğin toplamında en yüksek ortalamaya İmam-hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği, grupların benzer sessizlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçları ile paralellik gösteren bir sonuç ortaya çıkmıştır (Yanık, 2012; Gökçe, 2013; Özdemir, 2015; Ünlü, 2015; Dal, 2017). Demir ve Cömert'in (2019) yaptığı araştırmada örgütsel sessizliğin duygu boyutunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha fazla sessizlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Çetindere'nin (2019) çalışmasında ise lisans eğitim eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin idari görev değişkeni açısından kabullenici ve pasif sessizlik ile fırsatçı sessizlik boyutlarında ve ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın kaynağı incelendiğinde kabullenici ve pasif sessizlik boyutunda idari görevi bulunmayan öğretmenler ile okul müdürleri arasında idari görevi olmayan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyi yüksek çıkmıştır. Fırsatçı sessizlik boyutunda okul müdür yardımcıları ile okul müdürleri arasında okul müdür yardımcılarının daha fazla örgütsel sessizlik yaşadığı saptanmıştır. Ölçeğin toplamında ise okul müdürleri ile idari görevi olmayan öğretmenler ve okul müdür yardımcıları arasında okul müdürlerinin örgütsel sessizlik düzeyi her iki gruba göre düşük çıkmıştır. Okul müdürlerine karşılık idari görevi olmayan öğretmenler ile okul müdür yardımcılarının daha fazla örgütsel sessizlik yaşamalarının altında bireysel, örgütsel ve yönetsel gibi sebepleri saymak mümkündür. Arlı (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin örgütsel sessizliği bencillik olarak ifade ettikleri, okullarda sessiz kalınan konuların daha çok görev paylaşımı, düşünceleri açıkça ifade etmeme, etik ve sorumluluk, iş arkadaşlarının performansı ile ilgili sorunlar, yönetim sorunu, çalışma şartları, okulun çevredeki imajı olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Özgan ve Külekçi (2012) ise öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada adaletsizliklerin, fikirlere önem verilmeyişin, fazla iş yükü ve yöneticiler ile yaşanan çatışmaların sessizliği doğurduğu ifade edilmiştir. Bu durumda okul kültürü ve ikliminin sağlıklı bir şekilde yapılandırılması önemli hale gelmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerine ilişkin en yüksek ortalamanın okula yabancılaşma boyutunda olduğu; diğer ortalamalar incelendiğinde okula yabancılaşma boyutunu sırasıyla güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık boyutlarının takip ettiği görülmüştür. Veri toplama aracında belirlenen düzey aralığına göre öğretmenlerin okula yabancılaşmayı çoğu zaman yaşadıkları; güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutunu nadiren yaşadıkları; anlamsızlık boyutuna hiçbir zaman yaşamadıkları; öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı genel olarak ise nadiren yaşadıkları saptanmıştır. Alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okula yabancılaşma boyutunu en yüksek düzeyde yaşadığı ve bu araştırmayı doğrular nitelikte olduğu görülmüştür (Elma, 2003; Çalışır, 2006; Celep, 2008; Şirin, 2009; Kasapoğlu, 2015; Çelik ve Keskinçelik-Kara, 2019). Yine alanyazında en yüksek ortalamanın güçsüzlük boyutunda belirlendiği araştırmalara rastlamak da mümkündür (Yılmaz ve Sarpkaya, 2006; Akpolat ve Oğuz, 2012; Kesik ve Cömert, 2014; Kabaklı-Çimen, 2018; Doğan, 2019). Gök (2020), Kurtulmuş ve Karabıyık (2016), Kurtulmuş ve Yiğit (2016), Şirin (2009), Kahveci (2015), Elma (2003) tarafından yürütülen araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri düşük ve nadiren olarak belirlenmiştir. Bu araştırma ve adı geçen araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı düşük düzeyde ve nadiren yaşamaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik mesleğine olan saygı, öğretmenlerin kendi arasında kurduğu samimi ilişkiler, eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde öğrencilere sunulan ve kazandırılan faydalı bilgiler öğretmenleri canlı tutabilir ve yaşadıkları yabancılaşma düzeyini azaltabilir. Nadiren de olsa öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma gerçeği ile karşı karşıya kalmalarının ardında öğretmenlerin kendi arasında hedef birliği oluşturmamaları, okul ile ilgili kararlara katılımında yaşanan sınırlılıklar, sağlıklı kurulan iletişim, kuralcı ve baskıcı bir yönetim anlayışı gibi sebepler yatabilir (Seeman, 1959; Elma, 2003; Emir, 2012; Doğan, 2019). Aynı zamanda yabancılaşmayı yaşayan öğretmenlerin okula karşı negatif tutum ve davranışlar sergilemesi, işine ve okuluna karşı bağlılıklarını yitirmesi kaçılmaz olacaktır. Bu bağlamda örgütsel yabancılaşma ile işten ayrılma (Kurtulmuş ve Yiğit, 2016), örgütsel sessizlik (Çiftçi ve Öneren, 2017; Kayaalp ve Özdemir, 2020) ve sinizm (Akpolat ve Oğuz, 2012; Kayaalp ve Özdemir, 2020) arasındaki pozitif yönde ilişkilerin varlığı yukarıda bahsedilen durumları doğrular niteliktedir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel yabancılaşma düzeylerinin alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Elma, 2003; Eryılmaz, 2010; Akın-Kösterelioğlu, 2011; Gülören, 2011; Ünsal, 2018). Yine alanyazın incelendiğinde Çelik (2019) ile Çalışır'ın (2006) çalışmasında güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında erkek öğretmenlerin anlamlı şekilde daha fazla yabancılaşma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2019) ile Akpolat ve Oğuz (2015)'un araştırmalarında okula yabancılaşma boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Gök (2020), Çelik (2019), Doğan (2019), Kovancı (2019), Akpolat ve Oğuz (2015), Kesik ve Cömert (2014), Kılçık (2011), Şirin (2009) tarafından yürütülen araştırmalarda yalıtılmışlık boyutunda erkek öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kahveci (2015) ile Kovancı'nın (2019) araştırmalarında ise örgütsel yabancılaşma ile cinsiyet değişkeni arasında genel olarak erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Adı geçen araştırmalardaki sonuç farklılıklarının sebebi çalışmalarda kullanılan veri toplama araçların çeşitliliğinden kaynaklanabilir. Bu araştırmada ortalamalar birbirine çok yakın olsa da güçsüzlük ve okula yabancılaşma boyutlarında kadın öğretmenlerin, anlamsızlık ve yalıtılmış boyutlarında ise erkek öğretmenlerin ortalamaları yüksek çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçları ile örtüşen bir sonuç ortaya çıkmıştır (Şirin, 2009; Eryılmaz, 2010; Kınık, 2010; Emir, 2012; Açikel, 2013; Korkmaz, 2014; Ünsal, 2018). Çelik'in (2019), araştırmasında yabancılaşmanın anlamsızlık ve yalıtılmış boyutlarında 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin; okula yabancılaşma boyutunda ise 1-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlı şekilde örgütsel yabancılaşmayı daha çok yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Akpolat ve Oğuz'un (2015) araştırmasında güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarında 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlı şekilde daha az yabancılaşma hissettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Gök (2020) tarafından yapılan çalışmada anlamsızlık, güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutlarında 11-15 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Tsang (2018), araştırmasında yalıtılmışlık boyutunda 10-15 kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlı şekilde daha fazla yabancılaşma ile karşı karşıya kaldığını ortaya koymuştur. Elma (2003) tarafından yürütülen çalışmada güçsüzlük, okula yabancılaşma

ve anlamsızlık boyutlarında 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha az yabancılaşma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kahveci (2015), Celep (2008) ve Kılçık'ın (2011) araştırmalarında ise daha az kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlı şekilde yabancılaşma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırmada ortalamalar incelendiğinde ölçeğin toplamında 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek ortalamaoya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin iş dışında vakit geçirilen hobi değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği, belli hobilere sahip ve sahip olmayan öğretmenlerin benzer şekilde örgütsel yabancılaşma yaşadıkları saptanmıştır. Bu bağlamda hobilerin örgütsel yabancılaşmayı etkilemediğini söylemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde ise hobi değişkeni ile örgütsel yabancılaşmanın karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin branş değişkeni açısından alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Branş değişkeninin örgütsel yabancılaşmayı etkilemediği sonuçlarını ortaya koyan araştırmalara rastlamak mümkündür (Akpolat ve Oğuz, 2015; Gök, 2020). Çelik (2019), araştırmasında anlamsızlık boyutunda sınıf öğretmenlerinin, okula yabancılaşma boyutunda ise branş öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Kesik ve Cömert (2014) ile Elma (2003), yabancılaşmanın güçsüzlük ve anlamsızlık boyutunda branş öğretmenleri lehine; yine Elma (2003) çalışmasının yalıtılmışlık boyutunda branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Kahveci'nin (2015) araştırmasında yabancılaşmanın genelinde dil dersi öğretmenleri ile sayısal alan dersi öğretmenlerinin, Ünsal'ın (2018) araştırmasında fen bilimleri öğretmenlerinin, Aslan'ın (2008) araştırmasında ise fizik, matematik ve yabancı dil öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada anlamlı farklılık görülme de ölçeğin toplamında en yüksek ortalamaoya teknoloji ve tasarım öğretmenleri sahiptir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin okul türü değişkeni açısından anlamsızlık boyutunda ve toplamda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın kaynağına ilişkin ikili karşılaştırmalar neticesinde Fen lisesi ile Mesleki ve Teknik lisede çalışan öğretmenlere göre Anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin hem anlamsızlık boyutunda hem de genelde anlamlı şekilde daha fazla

yabancılaşma yaşadığı ortaya konmuştur. Emir (2012) tarafından yürütülen araştırmada da Anadolu lisesinde çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Çelik'in (2019) araştırmasında güçsüzlük boyutunda lisede çalışan öğretmenlerin, okula yabancılaşma boyutunda ise ortaokulda çalışan öğretmenlerin anlamlı olarak daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları saptanmıştır. Kahveci'nin (2015) araştırmasında yabancılaşmanın genelinde lisede çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Şirin'in (2009) çalışmasında ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, Gök (2020) ve Eryılmaz'ın (2010) çalışmalarında ise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma yaşadığı ortaya konmuştur. Bu araştırmada anlamlı farklılık görülme de çalışmanın genelinde Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma ortalamaları az da olsa daha yüksektir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri, eğitim durumu değişkeni açısından yalıtılmışlık boyutunda ve toplamda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında yalıtılmışlık boyutunda ve toplamda lisanüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde örgütsel yabancılaşma yaşadığı tespit edilmiştir. Kılçık (2011) tarafından yapılan araştırmada güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında; Akın-Kösterelioğlu'nun (2011) araştırmasında güçsüzlük boyutunda; Kesik ve Cömert'in (2014) araştırmasında ise genelinde lisanüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin anlamlı şekilde daha fazla yabancılaşma yaşadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ile boyutlar açısından bazı farklılıklar olsa da örtüşen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin lisanüstü eğitim ile kazandığı bilinç ve farklı bakış açıları öğretmenlerin hedefleri ve beklentileri de artırmıştır. Bu doğrultuda belli idealizmlere sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındaki fark açılmakta ve beklentileri karşılık bulmayan azınlık konumundaki lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin yabancılaşmayı seçmeleri olasılık haline gelmektedir (Gök, 2020; Kesik ve Cömert, 2014). Mottaz'ın (1981) araştırma sonuçları bu durumu destekler niteliktedir. Alanyazın incelendiğinde eğitim durumunun örgütsel yabancılaşma üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı araştırma sonuçlarını görmek de mümkündür (Eryılmaz, 2010; Açikel, 2013; Çelik, 2019; Doğan, 2019).

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin idari görev değişkeni açısından güçsüzlük ve yalıtılmışlık boyutları ile ölçeğin toplamında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda idari görevi bulunmayan öğretmenlerin okul müdürlerine göre daha fazla yabancılaşma

yaşadıkları saptanmıştır. Yalıtılmışlık boyutunda ve toplamda ise idari görevi bulunmayan öğretmenler ile okul müdür yardımcılarının okul müdürlerine göre daha yüksek düzeyde yabancılaşma yaşadıkları tespit edilmiştir. Gök'ün (2020) araştırmasında idari görevi olmayan öğretmenlerin okul müdür ve müdür yardımcısına göre daha fazla yabancılaşma yaşadıkları sonucu ortaya konmuştur. Okuldaki yönetim tarzı ve uygulamaların öğretmen açısından negatif yönde algılanması, yönetim ile kurulan sağlıklı iletişim ya da okul ile ilgili kararlara katılımdan öğretmenlerin yoksun bırakılması gibi durumlar öğretmenlerin yabancılaşmasına sebep olabilir. Yönetici davranışlarının demokratik ve pozitif yönde olmasının öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini azalttığını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Işıklı, 2015). Aynı zamanda okul yöneticilerinin liderlik stilleri, kullandıkları güç kaynakları ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve yabancılaşmaları üzerinde etkili olduğunu belirten araştırmalar bu bağlamda önem arz etmektedir (Koyuncu, 2011; Yılmazlar, 2018; Selbi, 2019). Alanyazında idari görev değişkeni ile örgütsel yabancılaşma arasında anlamlı farklılığın tespit edilemediği araştırmalar da vardır (Erkılıç, 2012; Gürsoy, 2014; Salihoğlu, 2014; Sarı, 2018).

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Tutar vd.'nin (2018) üniversite idari personel üzerinde gerçekleştirdiği; Macit vd. (2020) tarafından sağlık çalışanları üzerinde yapılan; Dağtekin'in (2017) ise telekom sektöründeki çalışanlar üzerinde yürüttüğü araştırmaların sonuçları ile paralellik gösteren bir sonuç ortaya çıkmıştır. Beklenen bir sonuç olmakla birlikte alanyazında öğretmenlerle ilgili yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arttıkça örgütsel sessizlik düzeyleri de azalmaktadır. Örgütsel sessizlik bir fikir gizlenmesi olarak başgösterir ve başarı, performans ile motivasyonu olumsuz yönde etkileyen bir kavram olarak sonuçlanır (Çakıcı, 2007; Çavuşoğlu ve Köse, 2019). Bu bağlamda psikolojik sermaye düzeyi yüksek olan bireylerde bu olumsuzlukların yaşanma olasılığı da azalacaktır.

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Alanyazındaki araştırmaların sonuçları ile örtüşen bir sonuç ortaya çıkmıştır (Tokmak, 2014; Beğenirbaş, 2015; Çalışkan ve Pekkan, 2017; Akdoğan ve Aydemir, 2018; Seçilmiş, 2019). Bu araştırma ve adı geçen araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde

psikolojik sermaye ile örgütsel yabancılaşmanın ters orantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Yani psikolojik sermaye düzeyi arttıkça örgütsel yabancılaşma düzeyi azalış eğilimindedir. Psikolojik sermayenin öz saygıyı, performans ve motivasyon düzeyini artırıcı, negatif olaylar karşısında direnç sağlayıcı etkisi (Çetin ve Basım, 2012; Luthans & Youssef, 2004) ile örgütsel yabancılaşmanın nevrotik ve asosyal davranışları yaygınlaştırıcı, çalışanın verimliliğinin ve performansını düşürücü etkisi (Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Çelik, 2019) göz önünde bulundurulduğunda beklenen bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda fikirlerini ve bilgilerini etkili bir şekilde faal hale getiren, başarısızlığı yenmek için çaba sarfeden, direnç sahibi, özgüveni ve öz yeterliliği yüksek öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile karşı karşıya kalma olasılığı da düşük düzeyde olduğu kanısına varılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Kayaalp ve Özdemir (2020) tarafından öğretmenler üzerinde yürütülen; Çiftçi ve Öneren'in (2017) kamu çalışanları üzerinde gerçekleştirdiği; Aydıngün'ün (2015) konaklama işletmeleri üzerinde yaptığı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre örgütsel sessizlik ile örgütsel yabancılaşma aynı yönde ve doğru orantılıdır. Fikirlerini ve bilgilerini açığa çıkarmayan, olaylar karşısında pasif konumda kendini koruyan bireylerin; işini anlamsız bulmaları, kendilerini güçsüz hissetmeleri ve hem toplumdan hem de örgütten kendilerini soyutlamaları kaçınılmaz olacaktır. Bu durumun tam tersi olarak bireylerin örgüt içinde içinde kendilerini değersiz hissetmeleri, işini anlamsız bulmaları ya da kararlara katılımdan yoksun bırakılmaları da örgütsel sessizlik düzeyini artıracaktır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında alanyazına, araştırmacılara ve eğitim paydaşlarına bazı öneriler sunulabilir. Bu öneriler şu şekildedir:

- Psikolojik sermaye kavramının öğretilebilir ve geliştirilebilir özelliklerinden hareketle öğretmenlerin daha fazla öz yeterliliğe, iyimserliğe, psikolojik dayanıklılığa ve umuda sahip olmaları için hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması önemli olabilir.

- Mesleki kıdem açısından daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek psikolojik sermayeye sahip olmaları üzerinde tecrübe paylaşımını artıracak çalışmalar yapılabilir.

- Resim, hat, ebru, fotoğraf gibi hobilerle vakit geçiren öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri umut boyutunda ve genelde anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Hobilerin iletişimi güçlendirdiği ve motivasyon kaynağı olduğu düşünülürse okullarda hobi alanlarının oluşturulması gibi ya da ‘hobi okulları’ kavramı üzerinde çalışmalar yürütülebilir. Aynı zamanda psikolojik sermaye ile hobiler arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu üzerine detaylı araştırmalar yürütülebilir.

- İmam-hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük psikolojik sermayeye sahip olmaları üzerinde çalıştaylar ve eğitsel programlar düzenlenebilir ya da bu durumun sebepleri araştırılabilir.

- Örgütsel sessizlik düzeyinin azaltılması ve ortadan kaldırılması için öğretmenlerin bilgi ve fikirlerini açıkça ifade edebileceği, uygun ve sağlam temellere dayalı okul kültürü ve ikliminin oluşturulması önemli olabilir.

- Kadın öğretmenlerin kabullenici ve pasif sessizlik düzeyinin yüksek çıkmasının nedenleri araştırılabilir. Kadınların sessizlik davranışı sergilemesinin sebepleri üzerinde durularak birlikteliği sağlayacak etkinlikler ve projeler üzerinde çalışmalar yapılabilir.

- Dizi/Film/TV izlemek gibi hobilerle vakit geçiren öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. TV programlarının etkilerinin nasıl ve ne şekilde olduğu ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte olumsuz yansımaları üzerinde farkındalık oluşturulması önemli olabilir.

- İdari görevi bulunmayan öğretmenlerin, okul müdür ve müdür yardımcılarına göre daha yüksek düzeyde örgütsel sessizlik ve yabancılaşma yaşamalarının nedenleri üzerinde detaylı araştırmalar yapılabilir.

- Okul yönetiminin örgütsel sessizliğe ve yabancılaşmaya gerekçe olacak her türlü tavır ve davranıştan uzak durması, motivasyon ve verimliliği artırıcı etkinliklerin yaygınlaştırılması ve öğretmenlerle sağlıklı iletişimin kurulması önem arz edebilir.

- Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleğe karşı olan bağlılık duygularını artıracak, birbiriyle olan etkileşimi ve iletişimi güçlendirecek sosyal etkinlikler düzenleyebilir.

- Araştırmada, ğretmenlerin örgütsel yabancılaşmayı en çok okula yabancılaşma boyutunda yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okula yabancılaşması doğrudan eğitimin kalite ve niteliğinin de negatif yönde etkilenmesi demektir. Bu bağlamda okula yabancılaşmayı ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için eğitim politikasının ve uygulamaların gözden geçirilmesi önemli olabilir.

- Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha fazla örgütsel yabancılaşma yaşadığı tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin farklı bakış açıları değerlendirilebilir, beklentileri üzerinde çalışmalar yapılabilir ve projeleri desteklenebilir.

- Çalışma, nicel araştırma yöntemleriyle yrtlmştir. Psikolojik sermaye ile ilgili ğretmen görüşlerinin, örgütsel sessizlik ve yabancılaşmanın nedenleri ile sonuçlarının saptanabilmesi adına görüşme, gözlem gibi yöntemler kullanılarak nitel araştırmalar yapılabilir ya da nicel araştırma yöntemleri de dahil edilerek karma araştırmalar yapılabilir.

- Ele alınan değişkenler ile genelleme yapmayı kolaylaştırmak için aynı konularla farklı ve daha büyük örneklemeler üzerinde araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abbas, M. & Raja, U. (2015). Impact of Psychological Capital on Innovative Performance and Job Stress. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 32(2), 128-138.
- Acaray, A. (2014). *Örgüt Kültürü, Örgütsel Sessizlik ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Kültürleri ile İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Ataşehir İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağ, C. ve Balcı, O. (2019). Yaşamda Anlam Varlığının Örgütsel Psikolojik Sermaye ile İlişkisi. *Turkish Studies - Social Sciences*, 14(4), 1601-1614.
- Ahmad, A. & Omar, Z. (2014). Reducing Deviant Behavior through Workplace Spirituality and Job Satisfaction. *Asian Social Science*, 10(19), 107-112.
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif Psikolojik Sermayenin İş Tatmini ile İlişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-140.
- Akdoğan, A. ve Aydemir A. (2018). Pozitif Psikolojik Sermayenin İşe Yabancılaşma Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (17), 307-318.
- Akın-Kösterelioglu, M. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaşam Kalitesi ile Yabancılaşması Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut Ölçeği Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Akman, Y. (2016) Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 268-277.
- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2015). Ortaokul Öğretmenlerinde Örgütsel Sinizmin İşe Yabancılaşma Düzeyine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971.
- Akyıldız, H. ve Dulupçu, M. A. (2003). Kurumsal ve Diyalektik Süreç Olarak Yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 27-48.
- Alioğulları, Z. D. (2012). *Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki: Bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alkan, Z. (2016). *Liderlik Tarzlarının Örgütsel Sessizlik İlişkisinde Kariyer Memnuniyetinin Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Alparslan, A. M. (2010). *Örgütsel Sessizlik İklimi ve İşgören Sessizlik Davranışları Arasındaki Etkileşim: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Alparslan, A. M. ve Kayalar, M. (2012). Örgütsel Sessizlik: Sessizlik Davranışları ve Örgütsel ve Bireysel Etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 136-147.

- Altındağ, E. ve Akgün, B. (2015). Örgütlerde Ödüllendirmenin İşgören Motivasyonu ve Performansı Üzerinde Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 281-297.
- Altınışık, A. (2017). *Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Davranışları ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Altınkurt, Y., Ertürk, A. ve Yılmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 4(2), 166-187.
- Anık, S. ve Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 332-342.
- Apak, F. (2016). *Okul Yöneticilerinin Gücü Kullanma Biçimleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arlı, D. (2013). İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik İle İlgili Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Aslan, H. (2008) *Endüstri Meslek Liselerinde Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Mesleğe ve Kuruma Yabancılaşma Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atış, D. (2020). *Okul Etkililiği ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Avey, J. B., Nimnicht, J. L. & Graber Pigeon, N. (2010). Two Field Studies Examining The Association Between Positive Psychological Capital and Employee Performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(5), 384-401.
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M. & Palmer, N. F. (2010). Impact Of Positive Psychological Capital On Employee Well-Being Over Time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17-28.
- Aydingün, G. (2015). *Örgütsel Sessizlik İle Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Konaklama İşletmeleri Üzerinde Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Aydoğan, İ. (2013). Örgüt ve Yönetim Kuramları. İçinde; *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (ss. 2-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Babür, S. (2009). *Turizm Sektöründe Örgütsel Yabancılaşma: Antalya Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bahadır, Z. ve Certel, Z. (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlikleri İle Örgütsel Adanmışlıklarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 135-146.
- Bahadır, E. ve Kahveci, G. (2020). Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 858-879.
- Banai, M. & Reisel, W. D. (2007). The Influence of Supportive Leadership and Job Characteristics on Work Alienation: A Six-Country Investigation, *Journal of World Business*, (42), 463-476.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış* (3. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.

- Batmunkh, M. (2011), *Liderlik Tarzları ile Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, T.Y. (2010). *Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Beğenirbaş, M. (2015). Psikolojik Sermayenin Çalışanların Duygu Gösterimleri ve İşe Yabancılaşmalarına Etkileri: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(3), 249-263.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik Tarzları, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Boufounou, P. & Avdi, K. (2016). Financial Crisis, Organizational Behavior and Organizational Silence In The Public Sector: A Case Study For Greece. *SPOUDAI Journal of Economics and Business*, 66(1-2), 46-78.
- Brinsfield, C.T. (2009). *Employee Silence: Investigation of Dimensionality, Development of Measures, and Examination of Related Factors*. (Unpublished PhD Thesis). The Ohio State University, Ohio.
- Brinsfield, C.T. (2012). Employee Silence Motives: Investigation of Dimensionality and Develeopment of Measures. *Journal of Organizational Behaviour*, 34(5), 671-697.
- Brooks, J. S, Huges, M. R. ve Brooks, M. C. (2008). Fear and Trembling In The American High School. *Educational Policy*, 22(1), s.45-62.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bruneau, T. J. (1973). Communicative silences: Forms and functions. *The Journal of Communication*, (23), 17-46.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Burulday, V. (2018). *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Tükenmişlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Büyükgöze, H. ve Kavak, Y. (2017). Algılanan Örgütsel Destek ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkisi: Lise Öğretmenleri Örnekleminde Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Veri Analizi El Kitabı* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Kocaeli İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods In Education*. New York: Routledge.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coutu, D. L. (2002). "How resilience Works", <https://hbr.org/2002/05/how-resilience-works> (Erişim Tarihi: 11.12.2020).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.

- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Çakıcı, A. ve Çakıcı, Ç. (2007). Otel İşletmelerinde Sessizliğin Algılanan Sonuçlarına İlişkin Bir Araştırma. *Çeşme Ulusal Turizm Sempozyumu*, 21-23 Kasım 2007, İzmir, Türkiye, ss. 481-489.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri ve Algılanan Sonuçları Üzerine Bir Araştırma, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çakıcı, A. (2010) *Örgütlerde İş Gören Sessizliği, Neden Sessiz Kalmayı Tercih Ediyoruz?*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çakıcı, A. ve Aysen, B. (2014). Örgütlerde Yönetici Sessizliği Mümkün müdür? Keşifsel Bir Araştırma. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(1), 107-125.
- Çakmak, M. S. ve Arabacı, İ. B. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarının İş Doyumları ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 890-909.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çalışkan, S. C. ve Erim, A. (2010). Pozitif Örgütsel Davranış Değişkenleri (Pod) İle Yeni Araştırma Modelleri Kurma Arayışları: Pod'un İşe Adanmışlık, Tükenmişlik ve Sinizim Üzerindeki Etkileri. 18. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 20-22 Mayıs 2010, Adana, Türkiye, ss. 658-670.
- Çalışkan, A. ve Pekkan, N. Ü. (2017). Psikolojik Sermayenin İşe Yabancılaşmaya Etkisinde Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(1), 17-33.
- Çavuşoğlu, S. (2014). Örgüt Kültürü Örgütsel Sessizlik İlişkisi: Manisa ve İzmir' deki Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Bir Araştırma. (Doktora tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çavuşoğlu, S. ve Köse, S. (2019). Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması, *BAİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 365-387.
- Çatır, O. (2015). *Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin Örgütsel Sessizlik Üzerine Etkisi: Otel İşletmelerinde Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M., Turunç, Ö. ve Bilgin, N. (2014). Çalışanların Örgütsel Adalet Algılarının Psikolojik Sermaye Üzerine Etkisi: Çalışanların İyilik Halinin Düzenleyici Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 559-585.
- Çelik, A. (2019). *Örgütsel Yabancılaşmanın Yordayıcısı Olarak Farklılıkların Yönetimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, A. ve Keskinliç-Kara, S. B. (2019). Örgütsel yabancılaşmanın yordayıcısı olarak farklılıkların yönetimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 333-356.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel Psikolojik Sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek-Sağlam, A. Ç. ve Yüksel, A. (2015). Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri. *International Periodical For The Languages*, 10(7), 317-332.
- Çiftçi, G. E. ve Öneren, M. (2017). Örgütsel Sessizlik, İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Güven İlişkisi. *Social Sciences Studies Journal*, 3(5), 567-583.

- Çobanoğlu, N. (2019). *İlk ve Ortaokullardaki Paylaşılan Liderlik ile Pozitif Psikolojik Sermayenin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Aralarındaki İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dağtekin, G. (2017). *The Relationship Between Psychological Capital and Organizational Silence: A Research on Telecommunications Sector*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dal, H. (2017). *Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sessizliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dal, H. ve Baskan, G. A. (2018). Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sessizliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 45-91.
- Daşcı, E. (2014). *İlköğretim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldıрма (Mobbing) ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its Meaning and Measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753-758.
- Demir, E ve Cömert, M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 148-165.
- Demirbaş, F. (2020). *Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Demirel, G. ve Ünal, A. (2011). Meslek Yüksekokullarında Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Örgütsel Yabancılaşma Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Pınarhisar Myo Örneği. *II. Uluslararası VI. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*, Mayıs 2011, Kuşadası, Türkiye, ss. 1-11.
- Demirez, F. ve Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt İkliminin Yabancılaşma Üzerinde Etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde Bir Araştırma. *Journal of Business Research Turk*, 9(2), 69-88.
- Dığrak, E. ve Koçoğlu, D. (2015). Meslek ve Hobi Edindirme Kursuna Katılan ve Katılmayan Kadınların Ruh Sağlığı Durumlarının Karşılaştırılması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(3), 120-129.
- Doğan, M. (2019). *Öğretmenlerinin Duygusal Emek ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dowding, K., John, P., Mergoupis, T. & Van-Vugt, M. (2000). Exit, Voice and Loyalty: Analytic and Empirical Developments. *European Journal of Political Research*, 37(4), 469-495.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel Sosyalleşme ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Durak, İ. (2014). Örgütsel Sessizliğin Demografik ve Kurumsal Faktörlerle İlişkisi; Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 89-108.
- Durak, İ. (2018). *Korku Kültürü ve Örgütsel Sessizlik*. Ankara: Ekin Yayınevi.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yabancılaşma Düzeyleri (Aydın İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Envick, B. R. (2005). Beyond Human and Social Capital: The Importance of Positive Psychological Capital For Entrepreneurial Success. *The Entrepreneurial Executive*, 10, 41-52.
- Erkal, M. E. (2011). Sanayileşme ve Yabancılaşma İlişkisi, *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (20), 9-24.
- Erkılıç, E. (2012). *Örgütsel Stresin Örgütsel Yabancılaşma Üzerine Etkisi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erkmen, T. ve Esen, E. (2013). Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Öneri Dergisi*, 10(39), 23-30.
- Erkuş, A. ve Afacan-Fındıklı, M. (2013). Psikolojik Sermayenin İş Tatmini, İş Performansı ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisine Yönelik Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 302-318.
- Eroğlu, A. H., Adıgüzel, O. ve Öztürk, U. C. (2011). Sessizlik Girdabı ve Bağlılık İkilemi: İşgören Sessizliği ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi ve Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124.
- Erol, F. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısının Sosyal Sorumluluk Temelli Liderlik Üzerine Etkisi: Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve Resmi Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 271-286.
- Fapohunda, T. (2016). Organizational Silence: Predictors and Consequences Among University Academic Staff. *International Journal for Research in Social Science and Humanities Research*, 2(1), 83-103.
- Fard, P. G. & Karimi, F. (2015). The Relationship between Organizational Trust and Organizational Silence with Job Satisfaction and Organizational Commitment of the Employees of University. *International Education Studies*, 8(11), 219-227.
- Fettahlioğlu, T. (2006). *Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi: Kahramanmaraş Özel İşletme ve Kamu Kuruluşlarında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Flammer, A. (2001). Self-Efficacy. *International Encyclopedia Of The Social & Behavioral Sciences*, December, 1-5.
- Gencer, M. (2018). *Güç Merkezi Oluşturma Oyunlarının Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sosyalleşmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Goldsmith, A. H., Darity, W. & Veum, J. R.. (1998). Race, Cognitive Skills, Psychological Capital and Wages. *Review of Black Political Economy*, 26(2), 9-21.
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin Yaşam Anlamı, Psikolojik Sermaye ve Cinsiyetinin Psikolojik İyi Oluşlarına Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 135-153.
- Gök, M. (2020). *Ortaokullarda Yetenek Yönetiminin Uygulanma Düzeyi İle İş Motivasyonu ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış

- Doktora Tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.
- Gökbulut, B. ve Çoklar, A. N. (2018). Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Düzeyleri İle Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 280-294.
- Gökçe, N. (2013). *Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri (Maltepe İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçen, A. ve Çavuş, M. F. (2014). Farklılık Yönetimiyle Örgütlerde Yabancılaşmanın Önlenmesi: Yazınsal Derleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 525-533.
- Göktaş-Kulualp, H. (2016). Çalışan Sessizliği ile Bazı Kişisel ve Örgütsel Özellikler Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 16(4), 745-761.
- Greenberg, J. (1987). A Taxonomy of Organizational Justice Theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde Görgül Bir Çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 107-134.
- Gülenç, E. (2019). *Temel Eğitim ve Orta Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mobbing Yaşama Düzeyleri ile Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki ve Bunların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülören, E. (2011). *Teknik Öğretmenlerde Mesleki Yabancılaşma (İzmir Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Gürsoy, F. (2014). *Sağlık İşletmeleri Personelinin İşe Yabancılaşma Düzeyi: Van İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hascher, T. & Hadjar, A. (2018). School Alienation - Theoretical Approach and Educational Research. *Educational Research*, 60(2), 171-188.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Özyeterlilik İnançları. İçinde; *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (ss. 289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Holcomb-Mccoy. C. (2004). Alienation: A Concept for Understanding Lowincome, Urban Clients, *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 43(2). 188-196.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İşıklı, N. (2015). *İlköğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşkın, Y. ve Kaygın, E. (2016). Otantik Liderlik Anlayışının Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Yabancılaşmayla İlişkisi: Mobilya Sektöründe Bir Araştırma. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(14), 619-647.
- İşcan, Ö. F. ve Karacabey, C. (2007). Örgüt İklimi ile Yeniliğe Destek Algısı Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 180-193.
- İştar-İşıklı, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sermaye: Düzce İlinde Bir Alan Araştırması. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(73), 333-344.

- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1982). Recent developments in structural equation modeling. *Journal of Marketing Research*, 19, 404-416
- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleğe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kahveci, G. (2015). *Okullarda Örgüt Kültürü Örgütsel Güven Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kahya, C. (2013). *Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik Anlayışları ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Örgütsel Güvenin Rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ-Köse, E. (2013). *İlköğretim Kurumu Öğretmenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkide Örgütsel Sessizlik ve Karara Katılımın Aracı Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacaoğlu, K. ve İnce, F. (2013). Pozitif Örgütsel Davranışın Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkileri: Kayseri İlindeki İmalat Sanayii İşletmelerinde Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 181-202.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayaalp, E. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Yalnızlık ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Örgütsel Sinizm Düzeyleriyle İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kayaalp, E. ve Özdemir, T. Y. (2020). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik, Örgütsel Yalnızlık ve Örgütsel Yabancılaşma Algılarının Örgütsel Sinizm Düzeyleriyle İlişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 101-113.
- Kaya, Ç. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin Psikolojik Sermayeleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkide Psikolojik ve Yapısal Güçlendirmenin Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78.
- Kaya, A., Balay, R. ve Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği). *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 47-68.
- Kelekçi, H. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayeleri İle Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 992-1007.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif Psikolojik Sermaye: Tanımı, Bileşenleri ve Örgüt Yönetimine Etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.
- Keser, S. (2013). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Otantik Liderlik ve Psikolojik Sermaye Özelliklerinin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kesik, F. ve Cömert M. (2014). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.
- Kılıç, F. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları (Malatya İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa Güvenirlik Katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 47-48.
- Kılıç, B. (2018). *Ruhsal Liderlik, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sessizliğin Okul Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kınık, F. Ş. F. (2010). *Öğretmenlerin Yabancılaşma Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıranlı-Güngör, S. ve Potuk, A. (2018). Öğretmenlerin Mobbing, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sessizlik Algıları ve Aralarındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 723-742.
- Kırtepe, S. (2014). *Televizyon Dizilerinin Toplum Üzerindeki Etkileri Sosyo-kültürel Bir Çözümleme (Erzurum Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kiraz, S. (2011). Yabancılaşmanın Kökeni Üstüne. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 147-169.
- Knoll, M. & Dick, R. (2013). Authenticity, Employee Silence, Prohibitive Voice, and The Moderating Effect of Organizational Identification. *The Journal of Positive Psychology*, 8(4), 346-360.
- Kocagöz, E. ve Dursun, Y. (2010). Algılanan Davranışsal Kontrol, Ajzen'in Teorisinde Nasıl Konumlanır? Alternatif Model Analizleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 139-152.
- Koçyiğit, M. ve Karadağ, E. (2016). Etik Teorilerine Dayalı Bir "Etik Eğilimler Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *İş Ahlakı Dergisi*, 9(2), 283-307.
- Korkmaz, İ., Akbaşlı, S., ve Saban, A. (2004). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 266-277.
- Korkmaz, H. (2014). *Ortaöğretim Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yabancılaşma Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmazer, F. ve Ekingen, E. (2017). Örgütsel Yabancılaşmanın İş Tatmini ile İlişkisi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (63), 459-470.
- Kovancı, M. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları ile Örgütlerine Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Koyuncu, R. (2011). *İlköğretim Kurumlarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleklerine Yabancılaşmasına Etkisi (Niğde Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kökalan, Ö. (2017). İşyeri Manevîyatının, Örgütsel Güven ve İşe Karşı Yabancılaşma Üzerindeki Etkileri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 37-51.
- Kurtulmuş, M. ve Karabıyık, H. (2016). Algılanan Örgütsel Adaletin Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 459-477.

- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe Yabancılaşmanın Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Kurt, N. (2018). Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algıları İle Psikolojik İyi Oluşları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, V. ve Koç, H. (2003). Psiko-sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Küçük, Ö. (2020). Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Örgütsel Sinizm ve Psikolojik Sermayenin Aracılık Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Elazığ.
- Luthans, F. (2002). The Need For and Meaning of Positive Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, Social and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage, *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive Psychological Capital: Beyond Human and Social Capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological Capital Development: Toward A Micro- Intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387-393.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
- Luthans, F. Avolio, B. Avey, B. J. & Norman, S. M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship With Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology*, (60), 541-572.
- Luthans, F. Avey, B. J. & Patera, J. (2008). Experimental Analysis of a Web-Based Training Intervention to Develop Positive Psychological Capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2). 209–221.
- Macit, G. ve Erdem, R. (2020). Örgütsel Sessizliğe Dair Kavramsal Bir İnceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 93-114.
- Macit, M., Karaman, M. ve Ekim, H. (2020). Sağlık Çalışanlarında Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 423-444.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout, *Annual Reviews*, (52), 397-422.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- 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.
- Minaslı, A. V. (2013). Örgüt Kültürü İle Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Konuyla İlgili Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.

- Moçoğlu, B. (2019). *Okullardaki İş Yeri Ruhsallığı, Örgütsel Sessizlik ve Sessizlik Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Morrison E. W. & Milliken F. J. (2000). Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Mottaz, C. J. (1981). Some Determinants of Work Alienation. *The Sociological Quarterly*, 22(4), 515-529.
- Nelson, D. & Cooper, C. L. (2007). *Positive Organizational Behavior*. London: Sage Publication.
- Nelson, L. & O'Donohue, W. (2006) Alienation, Psychology and Human Resource Management. *Proceedings of the 2nd Australian Centre for Research In Employment and Work (Acrew) Conference*, Prato, Italy.
- Ofluoğlu, G. ve Büyükyılmaz, O. (2008). Yabancılaşmanın Teorik Gelişimi ve Tarihsel Süreç İçinde Farklı Alanlarda Görünümleri, *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 10(1), 113-144.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (İstanbul İli-Ümraniye İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen Algılarına Göre Vizyoner Liderlik İle Yetenek Yönetimi Arasındaki İlişkide Pozitif Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgan, H. ve Külekçi, E. (2012). Öğretim Elemanlarının Sessizlik Nedenleri ve Üniversitelerine Etkileri. *E-İnternational Journal Of Educational Research*, 3(4), 33-49.
- Özgen, I. ve Sürgevil, O. (2009), Örgütsel Sessizlik Olgusu ve Turizm İşletmeleri Açısından Değerlendirilmesi. İçinde; *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış* (ss. 303-328). Bursa: MKM Yayıncılık.
- Özkalp, E. (2009). Örgütsel Davranışta Yeni Bir Boyut: Pozitif (Olumlu) Örgütsel Davranış Yaklaşımı ve Konuları. 17. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 21-23 Mayıs 2009, Eskişehir, Türkiye, ss. 491-498.
- Öztekin-Bayır, Ö. ve Aydın, A. (2019). Otantik Liderliğin Psikolojik Sermaye, İşe Kapılma ve Okul Başarısıyla İlişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1232-1254.
- Öztürk, H. (2014). *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, U. C. ve Cevher, E. (2016). Sessizlikte Mobbing: Mobbing ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (30), 71-80.
- Pacheco, D. C., Moniz, A. S. & Caldeira, S. N. (2015). Silence in Organizations and Psychological Safety: A Literature Review. *European Scientific Journal, August Special*, 11(10), 293-308.
- Peterson, S. J. & Luthans, F. (2003). The Positive Impact and Development of Hopeful Leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 26-31.

- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B.J., Walumbwa, F.O., & Zhang, Z. (2011). Psychological Capital and Employee Performance: A Latent Growth Modeling Approach. *Personnel Psychology*, 64(2), 427-450.
- Pinder, C. C. & Harlos, K. P. (2001). Employee Silence: Quiescence and Acquiescence As Responses to Perceived Injustice, *Research in Personnel and Human Resources Management*, (20), 331-369.
- Polatçı, S. (2011). *Psikolojik Sermayenin Performans Üzerindeki Etkisinde İş Aile Yayılımı ve Psikolojik İyi Oluşun Rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Premeaux, S. F. (2001). *Breaking The Silence: Toward an Understanding of Speaking up in the Workplace*. (Unpublished PhD Thesis). Louisiana State University Baton Rouge Louisiana, United States.
- Premeaux, S. F. & Bedeian, A. G. (2003). Breaking the Silence: The Moderating Effects of Self-Monitoring in Predicting Speaking Up in the Workplace. *Journal of Management Studies*, 40(6): 1537-1562.
- Pugh, K. J. & Zhao, Y. (2003). Stories of Teacher Alienation: A Look at the Unintended Consequences of Efforts to Empower Teachers, *Teaching and Teacher Education*, (19), 187-201.
- Ruçlar, K. (2013) *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki: Sakarya Üniversitesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Salıhoğlu, G. H. (2014). Örgütsel Yabancılaşma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-11.
- Samancı, S. ve Basım, H. N. (2018). Akademisyenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü. *Business and Economics Research Journal*, 9(2), 363-380.
- Sarfraz, H. (1997). Alienation: A Theoretical Overview. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 12(1), 45-60.
- Sarıboğa, V. (2019). *Örgütsel Sessizlik ve Birey-Örgüt Uyumu İlişkisi: Sınıf Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma-İstanbul Bağcılar İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, M. (2013). *Karar Verme Süreçleri ve Örgütsel Sessizlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sarioğlu, G. S. (2013). *Mobbing ve Örgütsel Sessizlik: Enerji Sektörü Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Sarı, E. G. (2018). *Akademisyenlerin Mobbing Algılarının Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleriyle İlişkisi (Munzur Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Seçilmiş, G. (2019). *Pozitif Psikolojik Sermaye Birey Örgüt Uyumu ve Örgütsel Yabancılaşma Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Seeman, M. (1959). On The Personal Consequences of Alienation In Work. *American Sociological Review*, 32(2), 273-285.
- Seeman, M. (1976). Empirical Alienation Studies: An Overview. *Theories of Alienation: Critical Perspectives In Philosophy and The Social Sciences* (3rd. ed.) (ss. 265-305), California: University of California Press.
- Selbi, A. (2019). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Liderlik Stilleri ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Yabancılaşmalarını*

- Yordama Derecesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Sevgin, A. (2015). *Liselerde Çalışan Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkinin Saptanması (Eyüp İlçe Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi–Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Sezgin-Nartgün, Ş. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Smith, T. D. & McMillan, B. F. (2001, April). *Primer of model fit indices in structural equation modeling*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA, USA
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, Measuring, and Nurturing Hope. *Journal of Counseling & Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows In The Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Going Beyond Traditional Motivational and Behavioral Approaches. *Organizational Dynamics*, 26(4), 62-74.
- Suárez-Mendoza, M. J. & Zoghbi-Manrique-de-Lara, P. (2007). *The Impact of Work Alienation on Organizational Citizenship Behavior in The Canary Islands*. *International Journal of Organizational Analysis*, 15(1), 56-76.
- Şahin, G. (2020). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Atılganlıkları Arasındaki İlişkide Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Aracı Rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, C. ve Mert, İ. S. (2018). Psikolojik Sermayenin İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Sinizm Üzerindeki Etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 9-21.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569- 587.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinde Mesleki Yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şimşek, E. ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel Sessizlik ile Kişilik ve Yaşam Doyumu Etkileşimi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 121-136.
- Şirin, E. F. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi BESBD*, 4(4), 164-177.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.). Boston, MA: Pearson.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik Tarzının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Adaletin Rolü ve Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tayfun, A., Işın, A. ve Küçükergin, K. G. (2016), Örgütsel Sessizliğin İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Belirleyici Rolü, *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, (1), 35-49.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.

- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Tokmak, İ. (2014). Duygusal Emek ile İşe Yabancılaşma İlişkisinde Psikolojik Sermayenin Düzenleyici Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 134-156.
- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tösten, R., Arslantaş, H. İ. ve Şahin, G. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerinin Tükenmişliğe Etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 726-744.
- Tösten, R. ve Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermayelerine İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.
- Tsang, K. K. (2016). Teacher Alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(3), 335-346.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turaç-Ergül, P. (2020). *Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve İş Tatmini İlişkisi: Bir Devlet Üniversitesi İdari Personeli Üzerinde Araştırma, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Tutar, H. (2010). İş Gören Yabancılaşması ve Örgütsel Sağlık İlişkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 65(1), 174-204.
- Tutar, H., Oruç, E. ve Gürsel, Ö. (2018). Psikolojik Sermayenin Örgütsel Sessizliğe Etkisi: Üniversite İdari Personel Üzerine Bir Araştırma. *Social Sciences Studies Journal*, 4(21), 3539-3546.
- Uygungil S. (2017). *Pozitif psikolojik sermaye ile çalışan tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Adana ilinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Uzun, S., Paliç, G. ve Akdeniz, A. R. (2014). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Profesyonel Öğretmenliğe İlişkin Algıları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 127-143.
- Ünlü, Y. (2015). *İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ünlü, Y., Hamedoğlu, M. A. ve Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.
- Ünsal, Y. (2018). *Eğitim Örgütlerinde Sergilenen Hizmetkar Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Yabancılaşmasına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Vakola, M. & Bouradas D. (2005). Antecedents and Consequences of Organizational Silence: An Empirical Investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- 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.

- Walumbwa, F., Luthans, F., Avey, J. & Oke, A. (2011). Authentically Leading Groups: The Mediating Role of Collective Psychological Capital and Trust. *Journal of Organizational Behavior*, (32), 4-24.
- Wang, J. H., Chen, Y. T. & Hsu, M. H. (2014). A Case Study on Psychological Capital and Teaching Effectiveness in Elementary Schools. *International Journal of Engineering and Technology*, 6(4), 331-337.
- Yalçın, İ. ve Koyuncu, S. C. (2014). Örgütsel Yabancılaşma Olgusunun İş Tatmini Üzerine Etkisi: Niğde İlinde Bir Araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 86-94.
- Yalçınsoy, A. (2017). Örgütsel Sessizlik ve Sonuçları. *The Journal of Social Science*, 1(1), 1-19.
- Yalçın, S., Akan, D. ve Yıldırım, İ. (2018). Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *KSBD*, 10(18), 157-174.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 13-26.
- Yaman, E. ve Ruçlar, K. (2014). Örgüt Kültürünün Yordayıcısı Olarak Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 36-50.
- Yanık, C. (2012). *Örgütsel Sessizlik ile Güven Arasındaki İlişki ve Eğitim Örgütlerinde Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yenel, K. (2016). *İlkokul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Biçimleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilaydın, G., Bayın, G., Esatoğlu, A. E. ve Yılmaz, G. (2016). Örgütsel Sessizliğin Nedenleri: Kamu Hastaneleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 14-22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Tosun, F. (2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 205-218.
- Yılmazlar, O. (2018). *Psikolojik Danışmanların Yabancılaşması Üzerinde Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Rolünün İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Yılmaz, O. ve Aytaç, T. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından İncelenmesi: Bir Meta-analiz Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 408-425.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 314-333.
- Youssef, C. M. & Luthans, F. (2007). Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism and Resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800.
- Yüksel, R. F. (2015). *Okul Çalışanlarının Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Kararı.....	138
Ek 2: Araştırma İzin Yazısı.....	139
Ek 3: Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Kullanım İzni	140
Ek 4: Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği	141
Ek 5: Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Kullanım İzni	142
Ek 6: Örgütsel Sessizlik Ölçeği	143
Ek 7: İşe Yabancılaşma Ölçeğinin Kullanım İzni.....	144
Ek 8: İşe Yabancılaşma Ölçeği	145



EKLER

Ek 1: Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Kararı

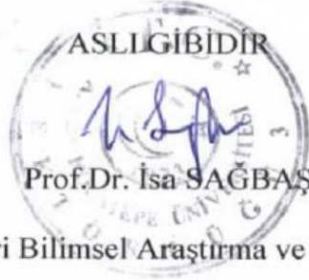
T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:10

KARAR TARİHİ:27.10.2020

KARAR 2020/184

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Uğur ÇETİNKAYA'nın (Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOÇYİĞİT), "Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi (Sandıklı İlçesi Örnekleme)" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.



Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı

Ek 2: Araştırma İzin Yazısı



T.C.
SANDIKLI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53096434-605.01-E.16297043
Konu : Uğur ÇETİNKAYA
Tez Çalışması

06/11/2020

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, İlçemiz Yaşarlar Zekiye Ana ortaokulu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Uğur ÇETİNKAYA' nın " Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Öğütsel Sessizlik ve Öğütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi (Sandıklı İlçesi Örnekleme) " başlıklı tez çalışmasını ekte belirtilen okullarda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Emin KARAOSMAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
06/11/2020

Eflatun Can TORTOP
Kaymakam

Adres: İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ: sandikli03@meb.gov.tr
e-posta: sandikli03@meb.gov.tr

Bilgi için: Adem ER
Tel: 0 (272) 512 50 32
Faks: 0 (272) 512 50 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3cf9-b87c-3a27-90b8-3129 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Kullanım İzni



Uğur Cetinkaya <cetinkayaugur0363@gmail.com>

31 Eki 2020 Cmt 23:08



Alıcı: nbasim ▼

Merhaba hocam,

Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Uğur Çetinkaya.

"Örgütsel Psikolojik Sermaye: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması" makalesindeki ölçeğinizi kaynak göstermek kaydıyla tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum. Saygılar sunar, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Tez konum: Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi



nbasim <nbasim@baskent.edu.tr>

1 Kas 2020 21:05



Alıcı: ben ▼

Merhaba Uğur Çetinkaya. Ölçeği, çalışmalarınızda atıf kurallarına uyarak tabii ki kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. H. Nejat Basım

Ek 4: Örgütsel Psikolojik Sermaye Ölçeği

*İş yeri= Çalışılan Okul Organizasyon= Okul örgütü	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Bu iş yerinde, işler asla benim istediğim şekilde yürümez.						
2- İşimde benim için belirsizlikler olduğunda, her zaman en iyisini isterim.*						
3- Eğer işimde bir şeyler benim için yanlış gidecekse, o şekilde gider						
4- İşimle ilgili şeylerin daima iyi tarafını görürüm.						
5- İşimle ilgili gelecekte basıma ne geleceği konusunda iyimserimdir.						
6- İşime “her şeyde bir hayır vardır” şeklinde yaklaşıyorum.*						
7- Daha önceleri zorluklar yaşadığım için, işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim.						
8- Genellikle, işimdeki stresli şeyleri sakın bir şekilde hallederim.						
9- İşimde bir terslikle karşılaştığımda, onu atlatma konusunda sıkıntı yaşıyorum.						
10- Eğer zorunda kalırsam, işimde kendi başıma yeterim.						
11- İşimde birçok şeyleri halledebileceğimi hissediyorum.						
12- Organizasyonun stratejisi konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim.						
13- Bu aralar kendim için belirlediğim iş amaçlarımı yerine getiriyorum.						
14- Herhangi bir problemin çözümü için birçok yol vardır.						
15- Eğer çalışırken kendimi bir tikanıklık içinde bulursam, bundan kurtulmak için birçok yol düşünebilirim.						
16- Şu anda, işimde kendimi çok başarılı olarak görüyorum.						
17- Şu anda iş amaçlarımı sıkı bir şekilde takip ediyorum.						
18- Mevcut iş amaçlarıma ulaşmak için birçok yol düşünebilirim.						
19- Bir grup iş arkadaşına bir bilgi sunarken kendime güvenirim.						
20- Çalışma alanımda, hedefler/amaçlar belirlemede kendime güvenirim.						
21- Yönetimin katıldığı toplantılarda kendi çalışma alanımı açıklarken kendime güvenirim.						
22- Uzun dönemli bir probleme çözüm bulmaya çalışırken kendime güvenirim.						
23- Organizasyonun stratejisi konusundaki tartışmalara katkıda bulunmada kendime güvenirim.						
24- Organizasyon dışındaki kişilerle (tedarikçiler, tüketiciler vb.) problemleri tartışmak için temas kurarken kendime güvenirim.						

* madde analizleri sonucu çıkarılmıştır.

Ek 5: Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Kullanım İzni



Uğur Cetinkaya <cetinkayaugur0363@gmail.com>

31 Eki 2020 23:19



Alıcı: selingocmen, selin.cavusoglu, sevinc.kose ▼

Merhaba hocam,

Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Uğur Çetinkaya.

"Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması" çalışmasındaki ölçeğinizi kaynak göstermek

kaydıyla tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum. Saygılar sunar,

çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Tez konum: Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi



selin göçmen <selingocmen@yahoo.com>

1 Kas 2020 02:14



Alıcı: ben ▼

Sevgili Uğur,

Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması konusunda yapmış olduğumuz çalışmamızdaki ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Öğr. Gör. Dr. Selin ÇAVUŞOĞLU

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Kula Meslek Yüksekokulu

İşletme Bölümü

Ek 6: Örgütsel Sessizlik Ölçeği

Bugüne kadar...	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Çatışmalardan kaçınmak için işyerinde sessiz kaldım.					
2- Geçmişte kritik durumlar üzerine konuştuğumda kötü deneyimlerim olduğu için işyerinde sessiz kaldım.					
3- Benim uğraşmam (alakadar olmam) beklenmediği için işyerinde sessiz kaldım.					
4- Negatif sonuçlardan korktuğum için işyerinde sessiz kaldım.					
5- İş arkadaşlarımla ve üstlerimin önünde kendimi savunmasız bırakmamak için işyerinde sessiz kaldım.					
6- İş arkadaşlarımla ve üstlerimle olan ilişkilere zarar vermek istemediğim için iş yerinde sessiz kaldım.					
7- Sorun çıkaran birisi gibi görünmek istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.					
8- Dert ortağı bulamayacağım için işyerinde sessiz kaldım.					
9- Zaten hiçbir şey değişmeyeceği için işyerinde sessiz kaldım.					
10- Başkaları da bir şey söylemediği için işyerinde sessiz kaldım.					
11- Üstlerim öneri, fikir ve benzerlerine açık olmadığı için işyerinde sessiz kaldım.					
12- Üstlerim benim katılımımı hak etmediği için işyerinde sessiz kaldım.					
13- Ekstra iş yapmak zorunda kalmaktan kaçındığım için işyerinde sessiz kaldım.					
14- Başkalarının başını belaya sokmak istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.					
15- Açıkça konuşmanın dezavantajından korktuğum için işyerinde sessiz kaldım.					
16- Benim fikirlerimin avantajını başkalarının kullanmasından kaygılandığım için işyerinde sessiz kaldım.					
17- Birilerinin hatalarından kaynaklanan sonuçları yaşamalarını görmek istediğim için işyerinde sessiz kaldım.					
18- Bilgimin avantajını açığa çıkarmak istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.					
19- Başkalarını utandırmak istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.					
20- Üstlerimin ve iş arkadaşlarımla gırtlığımı kırmak istemediğim için işyerinde sessiz kaldım.					

Ek 7: İŖe YabancılaŖma leğinin Kullanım İzni



Uğur Cetinkaya <cetinkayaugur0363@gmail.com>

31 Eki 2020 Cmt 23:15



Alıcı: cevat.elma, ecevat ▼

Merhaba hocam,

Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans ğrencisi Uğur etinkaya. "İlköğretim Okulu ğretmenlerinin İŖe YabancılaŖması (Ankara İli rneği)" doktora tezinde geliŖtirmiş olduğunuz leğinizi kaynak göstermek kaydıyla tez alıŖmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum. Saygılar sunar, alıŖmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Tez konum: Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye, rgtsel Sessizlik ve rgtsel YabancılaŖma Düzeylerinin Belirlenmesi



Cevat Elma <cevat.elma@omu.edu.tr>

1 Kas 2020 Paz 15:22



Alıcı: ben ▼

Merhaba Uğur,

"İlköğretim Okulu ğretmenlerinin İŖe YabancılaŖması (Ankara İli rneği)" adlı doktora tezimde geliŖtirmiş olduğum leği yüksek lisans tezinde kullanabilirsin.

İyi alıŖmalar...

Ek 8: İşe Yabancılaşma Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1- Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
2- Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3- İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4- Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5- Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6- İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7- Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8- Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9- Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.					
10- Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11- Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12- Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13- Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14- Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
15- İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16- Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17- Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
18- Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19- Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20- Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.					
21- Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22- Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23- Okulda dışlandığımı duygusunu yaşıyorum.					
24- Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25- Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26- Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27- Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28- Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29- Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30- Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31- Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					
32- Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.*					
33- Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.*					
34- Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
35- Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.					
36- Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.*					
37- Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.*					
38- Okulda sııftayken kendimi daha rahat hissediyorum.*					

* madde analizleri sonucu çıkarılmıştır.