

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2022 | Cilt 5 | Sayı 2

Sayfa: 475-494



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846

2022 | Volume 5 | Issue 2

Page: 475-494

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Examining the relationship between organizational silence levels of teachers working in high schools and teacher autonomy behaviors

Mehmet Alper Yolcu,  <https://orcid.org/0000-0002-3753-9187>

Milli Eğitim Bakanlığı, mehmetalper yolcu@gmail.com

Abdullah Selvitopu,  <https://orcid.org/0000-0001-7045-468X>

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aselvi@kmu.edu.tr

Bu araştırma birinci yazarın "Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile Öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

27 Haziran 2022

Düzeltilme Tarihi

20 Eylül 2022, 4 Ekim 2022

Kabul Tarihi

11 Ekim 2022

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Yolcu, M. A., & Selvitopu, A. (2022). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 475-494. <http://doi.org/10.33400/kuje.1136436>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram İlçesi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 506 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, "Kişisel Bilgi Formu", "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Örgütsel sessizlik, öğretmenlerin okulda sorumlu oldukları işlerle ilgili ya da okulun farklı etkinlikleriyle ilgili olarak, duygu, stres, kaygı ve tekliflerini yansıtmadıkları bir durumdur. Öğretmen özerkliği ise öğretmenlerin belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları, mesleklerini ilgilendiren konularda karar verme yetkileri, eğitimin planlanıp geliştirilmesinde rol almaları ve yönetim süreçlerine katılımlarıdır. Okulda öğretmenlerin sessizlikleri, özerk olma duygusu ile birebir ilişkilidir. Öğretmenler kendilerini okullarında özerk hissedersen okullarında meydana gelecek değişime aşamalarında düşüncelerini paylaşır, ekip arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmalar yaparlar. Öğretmenler kendilerini okulda özerk hissetmiyorsa örgütte sessizliğe ve dolayısıyla da yalnızlığa itilirler ve bunun sonucu olarak da bu durumdaki öğretmenlerin okuldan kendilerini soyutladıkları görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmenlerin özerk davranışları arasında negatif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri, öğretmen özerkliği davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır.

Anahtar Sözcükler: ortaöğretim, öğretmen özerkliği, örgütsel sessizlik

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the relationship between the organizational silence levels of teachers working in public secondary education institutions and their autonomy behaviors. In this study, the relational survey method, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the research consists of 506 teachers working in secondary education institutions in Konya province Meram District in the 2020-2021 academic year. Research data were collected with the "Personal Information Form", "Organizational Silence Scale" and "Teacher Autonomy Scale". Pearson Correlation Analysis and Multiple Linear Regression Analysis were used in the analysis of the data. Organizational silence is a situation in which teachers do not reflect their feelings, stress, anxiety and proposals about the work they are responsible for at school or about different activities of the school. Teacher autonomy, on the other hand, is that teachers have a certain area of authority and freedom, their authority to decide on matters concerning their profession, their involvement in the planning and development of education, and their participation in management processes. The silence of teachers at school is directly related to the sense of autonomy. If teachers feel autonomous in their schools, they share their thoughts during the change phases that will occur in their schools, and they work in cooperation with their teammates. If teachers do not feel autonomous at school, they are pushed into silence and therefore loneliness in the organization, and as a result, it is seen that teachers in this situation isolate themselves from school. According to the research findings, a moderately significant negative correlation was found between the organizational silence levels of teachers working in secondary education institutions and the autonomous behaviors of teachers. Organizational silence levels of teachers working at secondary education level are a significant predictor of teacher autonomy behaviors.

Keywords: secondary education, teacher autonomy, organizational silence

GİRİŞ

Bir örgüt olarak okullarda, sessizlik ve öğretmenlerin sessizlik davranışları son dönemde sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütün işleyiş ve davranış şekillendirmelerinden dolayı eğitim yönetimi alanının ilgilendiği bir konudur (İpek, 2020). Bu noktada bilinmektedir ki sessizlik davranışı, okul, örgüt veya toplumsal yapının içerisinde varlığını sürdüren bir olgudur. Milliken, Morrison ve Hewlin'e (2003) göre sessizlik ilk etapta bireysel olarak algılansa bile, insanın sosyal bir varlık olarak, etkileşim içerisinde bulunduğu kişilere yayılması ile örgüt içinde bir iklim haline dönüşen bir özelliktir.

Örgütlerin, örgütü meydana getiren insanlardan beslendiği, onların duygu ve düşüncelerinin örgütü olumlu ya da olumsuz etkilediği savı öne sürülmektedir (Smith, 2003). Örgüt içinde çalışanların yönetsel, örgütsel ve davranışsal sorunlarla ilgili olarak görüşlerini, fikirlerini farkında ve kasıtlı olarak söylememeleri ve sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmektedir (Friedman, 1999; Çakıcı, 2010; Ergül, 2020). Örgütlerde hakim olan yönetime karşı bir fikir beyan etmek hoş karşılanmadığından, iş görenlerin örgüt ile ilgili konular hakkındaki düşüncelerini ifade etme konusunda çok da istekli davranmadıkları görülmektedir (Nemeth, 1997).

Gelişmiş bir örgüt, yenilikçi ve iş gören anlamında modernizasyonu gerçekleştirmiştir (Sevgin, 2015). Bu tip örgütlerde iş görenler; fikirlerini, düşündüklerini ifade etmekte zorlanmazlar, çekinmezler (Taşkıran, 2010). Bu durum da örgütün kendini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Aksi durumun söz konusu olması örgütün gelişim süreci ve varlığını sürdürmesi açısından engel teşkil etmektedir (Hassanpour ve Asgari, 2011). Çağdaş eğitim anlayışında, okuldaki sorunların beraber çözülmesi için alınacak kararlara öğretmenleri de dahil etmek, öğretmenlerin kendileri ile ilgili konularda söz sahibi olmalarına imkan sağlamak yönetim süreç ve görevlerinin en önemli yönü kabul edilmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015).

Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizlik, öğretmenlerin okulda sorumlu oldukları işlerle ilgili ya da okulun farklı etkinlikleriyle ilgili olarak, duygu, stres, kaygı ve tekliflerini yansıtmadıkları bir durumdur (Celep ve Konaklı, 2012; Yüksel, 2015; Çakal, 2016; Dal, 2017; Sarıdede, 2019). Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda, eğitim kurumlarında özellikle öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin davranışları, eğitim kurumu olarak okulun gelişiminde olumlu ya da olumsuz yönde etkiye sahip olabilmektedir. Bu bakımdan, eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eylemleri maarif ordusunun faaliyetleri açısından yadsınamaz bir önem arz etmektedir (Demir ve Cömert, 2019; Ege, 2018; İpek, 2020; Ülker ve Kanten, 2009).

Sabuncuoğlu ve Tüz'e (2001) göre, okul içerisinde var olan örgütsel sessizlik bazı sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunlar;

- Okul içi olumsuz iletişim nedeniyle çalışanların birbirleriyle mesafeli olması,
- Okula aidiyet duygusunun azalması,
- Değişim ve gelişimden çekinme ve cesaret edememe,
- Okul içinde sessizliğin bir kültür haline gelmesi,
- Okula ve eğitim yöneticilerine karşı güvenin azalması
- Mesleki tükenmişliğin artması, çalışanların işe yabancılaşması, işi bir zorunluluk olarak görmesi, şeklindeki sorunlardır.

Gül ve Özcan (2011) örgütsel sessizliğin nedenlerini dört madde ile açıklamışlardır. Bu dört maddeyi;

- Çalışanların yönetim kademesine güvenmemesi,
- Konuşmanın riskli algılanması,
- İzolasyon korkusu,
- Örgüt içerisindeki diğer çalışanlarla ilişkilerinin bozulacağı korkusu, şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu nedenlerle sessizleşmelerinin sonucu olarak, bir kısır döngü içerisine giren güvensizlik ortamı, öğretmenlerin verimlerini düşürmekte, okulun yenilikçi değişim ve dönüşümünün önüne engel olmakta ve öğretmenler tarafından yeterli düzeyde geri dönüt alınamadığından okuldaki karar alma mekanizmalarının sağlıklı işlememesine neden olmaktadır (Daşcı, 2014).

Eğitim kurumlarındaki çok yönlü bakış açısıyla nitelik sorununun çözümünün kaynağının "insan" olduğu gerçeği çerçevesinde şekillenmesi gerekmektedir (Özdemir, 2015). Bu bağlamda hizmetlisinden eğitim yöneticisine hatta üst amirine kadar şekillenen insan faktörünün, daha verimli ve nitelikli bir biçimde kullanabilmesi için çeşitli faktörlerin sözde değil eylemde hayata geçmesi gerekmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017). Bu faktörlerden bir tanesi de "özerklik"tir. Eğitimin örgütsel yapısı içerisinde öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının, verimliliklerinin artması öğretmen özerkliği ile yakından ilgilidir (Çakır ve Balçıkınlı, 2012).

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin okulda yönetim ile ilgili ve mesleki faaliyet alanlarındaki eylemlerini gerçekleştirirken sahip oldukları özgürlük alanını ifade etmek için öğretmen özerkliği kavramı kullanılmaktadır (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin, örgütsel bağlamda okulun yönetim kararlarında ve faaliyetlerinde söz hakkı olması anlamına gelmektedir (Friedman, 1999). Öğretmenlerin, örgüt içerisinde özerk oldukları oranda, öğretim sürecinin de başarısının artması söz konusu olacaktır (Short, 1994; Little, 1995).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretme sürecindeki özerklikleri, öğretim programı ile ilgili özerklikleri, mesleki gelişimleri ile ilgili özerklikleri ve mesleki iletişim konularındaki özerklikleri ile ilgili konularda karar verme özgürlüklerinin olması, uygulama aşamasında ise planlama ve yönetim süreçlerine de dahil olması olarak ele alınmaktadır (Çolak, 2016).

Öğretme süreci ve öğretim programı açısından öğretmen özerkliği, öğretmenin öğretim sürecinde hangi kazanımları, hangi sıraya göre, nasıl ve ne zaman yapacağı, bunları yaparken hangi metot, materyal ve kaynakları kullanacağı ve öğrencilerini değerlendirme aşamasını nasıl tasarlayacağını belirlemesidir (Karabacak, 2014). Öğretmenler bu süreçte ders programına ve okulun koşullarına bağlı kalmak zorundadır (İşman ve Eskicumalı, 2003). Ülkemizde öğretmenler genel olarak, eğitim-öğretim sürecinin planlanmasında kendilerinin önemsiz görüldüğünü ve bu faaliyetin bir görev olarak görülmesinin ötesine geçilmediğini düşünmektedirler (Boyacı, 2009).

Mesleki iletişim ve mesleki gelişim açısından öğretmen özerkliği bakımından, öğretmenin okul yönetimi ile olan sağlıklı iletişimi, okul ortamının düzenlenmesi, çalışma şartlarının belirlenmesi, öğretmenlerin yetkinlik alanının genişletilmesi gibi konular da öğretmen özerkliğinin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Ingersoll, 2007).

Öğretmenlerin mesleğe başladıkları andan emekli oldukları ana kadar geçirdikleri süreçteki kariyerlerinin önemli bir etkeni olan mesleki gelişim, öğretmenin kendi yönetiminde bir özerk süreç olarak, öğretmenin alanı ile ilgili çağın gerektirdiklerine kendini adapte edebilmesi, kendi alanındaki değişim ve gelişmeleri takip etmesi ve öğretim yöntem tekniklerini geliştirmesi bağlamında önem arz etmektedir (Guskey, 2007; Mustafa ve Cullingford, 2008; Büyüköztürk, 2010).

Öğretmenlerin üzerlerine düşen bu görevleri etkili bir şekilde yürütebilmeleri için, bir dereceye kadar eğitim ortamlarındaki yapısal ve iç kısıtlamalardan öğretmenleri kurtarmak ve özerkliklerini sağlamak gerekir (Camilleri, 1997; Öztürk, 2012). Bu bağlamda özerklik ile sessizlik arasında bir ilişkiden söz etmek yerinde olacaktır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, öğretmenlerin özerklikleri arttıkça örgüte katkı sağlama oranlarında artış olduğu görülmektedir (Özgüngör, 2003; Şakar, 2013; Üzüm, 2014; Çolak ve Altinkurt, 2017).

Özerkliğe sahip bir kişi, kendisi ve çevresi için mantıklı kararlar alabilme yeteneğine sahip, ihtiyaçlarını karşılayabilmek için gereken süreçleri yöneten, fikirlerini ifade edebilen bir bireydir

(Özdoğan, 1997). Örgüt içerisinde sessizliği tercih eden birey, düşünce ve görüşlerini paylaştığında göreceği baskıdan dolayı özerklikten kaçınma eylemi gerçekleştirir (Çakıcı, 2017).

Yapılan araştırmalar sonucunda, Türkiye’de öğretmenlerin özerklik kavramından algıladıkları, öğretmenlerin bilinçli olarak seçimlerini yapabilmesi ve bu yaptıkları seçimlerini eyleme geçirebilme yeterliliğine sahip olmalarının yanı sıra öğretmenin kendine güvenmesi, inanması, yaptığı seçimleri uygularken karşılaştığı problemlere çözümler getirebilme gücü, davranışlarında dışa bağımlı olmadan takdir beklememesi şeklindedir (Ulusoy ve Şahin, 1993; Özdoğan, 1997; Öztürk, 2012; Karabacak, 2014).

Günümüzde eğitim yöneticileri, öğretmenlerden yaratıcı fikirler, yeni öğretim yöntemlerine uyum, projeler, sosyal etkinlikler gibi çalışmalarını beklemektedirler (Ateş, 2013; Yanık, 2012). Öğretmenler, eğer yöneticilerinin verecekleri tepkileri bilemez ve yöneticilerinin tepkisinden çekinirlerse yaratıcı dahi olsa fikirlerini kendilerine saklayarak okulun zarar görmesine-ilerlememesine neden olurlar (Dönmez, 2016).

Bu bağlamda okulda öğretmenlerin sessizlikleri, özerk olma duygusu ile birebir ilişkilidir (Çolak, 2016). Öğretmenler kendilerini okullarında özerk hissedersen okullarında meydana gelen/gelecek değişme aşamalarında düşüncelerini paylaşır, ekip arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmalar yaparlar (Eurydice, 2008). Öğretmenler kendilerini okulda özerk hissetmiyorlarsa örgütte sessizliğe ve dolayısıyla da yalnızlığa itilirler ve bunun sonucu olarak da bu durumdaki öğretmenlerin okuldan kendilerini soyutladıkları görülmektedir (Nartgün ve Demirer, 2012).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu nedenle aşağıdaki problemlere cevaplar aranmıştır.

- 1- Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve öğretmen özerklikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri, öğretmen özerkliği davranışlarının istatistiksel düzeyde anlamlı yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin okulları ile ilgili düşünce, öneri ve bilgilerini bilinçli olarak esirgemesi örgütsel sessizlik olarak tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2010). Çağdaş eğitim anlayışında, okuldaki sorunların beraber çözülmesi için alınacak kararlara öğretmenleri de dahil etmek, öğretmenlerin kendileri ile ilgili konularda söz sahibi olmalarına imkan sağlamak, yönetim süreç ve görevlerinin en önemli yönü kabul edilmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Bundan dolayı öğretmenlerin alınan bütün kararlarda aktif olarak rol almaları ve yaşanan olaylar karşısında sessiz kalmayıp fikirlerini dile getirmeleri önemlidir (Daşcı, 2014). Örgütsel sessizliğin okul ve öğretmenleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır ve bu sessizlik örgütün tamamını etkilemektedir (Şakar, 2013). Öğretmenlerin yeni fikirler üretememesi ve performanslarının düşmesi bu etkiye örnek verilebilir. Eğitim kurumlarında yaşanan sorunların öğretmenler tarafından ifade edilmemesi, okulun tamamını olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden biri de öğretmenlerin özerklikleridir (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenlerin, örgütsel bağlamda okulun yönetim kararlarında ve uygulamalarında söz hakkı olması anlamına gelmektedir (Friedman, 1999). Öğretmenlerin, örgüt içerisinde özerk oldukları oranda, öğretim sürecinin de başarısının artması söz konusu olacaktır (Short, 1994). Bu noktada görülmektedir ki öğretmenin hem kişisel hem de örgüt için başarılı olmasında özerklik önemli bir etkidir (Little, 1995).

Eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı yürütülmesinde ve başarıya ulaşmasında öğretmen özerkliği ve örgütsel sessizlik kavramları önemli bir yere sahiptir (Taşkiran, 2010). Bu nedenle; eğitim yönetimi bağlamında, eğitim-öğretim politikalarının şekillenmesinde bu kavramların önemsenmesi öğretmenlerin bu konulardaki sorunlarının çözümü noktasında doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2010). Sessiz kalma ve özerk ol(a)mama gibi sorunların çözümü sağlandığında, öğretmenlerin okullarına karşı örgütsel bağlılıkları artacağı, Milli Eğitim'i sahipleneceği, süreçte daha etkin rol alacak düzeye gelebileceği ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulların akademik ve sosyal başarı oranlarının artmasının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Örgütlerin yaşayan bir organizma olduğu göz önüne alındığında, iş görenlerin özerklik davranışları ve sessizliği tercih etme durumu yaşamaları ve bu iki kavramın arasında ortaya çıkan ilişkinin meydana geliş nedenlerinin tespiti, belirlenen tespitlerin ve çözüm yollarının ortaya konulması örgütlerin kendilerini geliştirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Özerkliğin mesleki gelişim, mesleki iletişim, öğretim programı ve öğretme süreci alt boyutları ile örgütsel sessizliğin okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon alt boyutları ile birlikte incelendiği başka bir araştırma yoktur. Bu nedenle bundan sonra yapılacak olan çalışmalara farklı yaklaşımlar kazandıracığı, örgütsel anlamda okullara, yönetici ve öğretmenlere başta olmak üzere eğitim-öğretim sürecinin tüm paydaşlarına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Araştırma ile ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile özerk davranış düzeylerini ve bu durumu oluşturan etkenleri belirleyerek, örgütsel sessizliği engellemeye, öğretmen özerkliğini artırmaya yönelik tedbirlerin alınması bakımından yetkili makamlara fayda sağlayacağı umulmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın literatüre önemli ve yararlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulların dinamik yapısı içerisinde öğretmenlerin özerk davranış göstermeme ve sessiz kalma durumu yaşamaları ve her iki kavramın arasında meydana gelen ilişkinin ortaya çıkış nedenlerinin tanımlanması, belirlenen nedenlerin ve çözüm yollarının tespiti okulların örgütsel olarak gelişmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın, bulguları ışığında eğitim kurumları ve üst yönetimlerin politikalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yönteminde iki daha fazla değişkenin birlikte tutarlı bir değişim gösterip göstermediği ve bununla birlikte bir değişkenin başka değişkenler tarafından açıklanıp açıklanmadığı araştırılır. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunmaktadır (Tekbıyık, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışma grubu oluşturulurken uygun örnekleme ve basit rastgele örnekleme yöntemlerinden faydalanılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden 506 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin 258'i (%50.9) erkek, 248'i (%49.1) ise kadındır. Öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında 408'i (%80.6) evli, 98'i (%19.4) ise bekarıdır. Öğretmenlerin eğitim durumlarında 365'i (%72.1) lisans, 141'i (37.9) ise lisansüstü mezuniyete sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında; 174'ünün (%34.3) meslekte 1-10 yıl arasında olduğu, 260'ının (%51.3) 11-20 yıl arasında olduğu ve 72'sinin (%14.4) de 21 yıl ve üzerinde hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların, 324'ü (%64.0) kültür dersleri, 182'si (%36.0) meslek dersleri öğretmenidir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1**Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri**

	N	%
Cinsiyet		
Erkek	258	50.9
Kadın	248	49.1
Medeni Durum		
Evli	408	80.6
Bekar	98	19.4
Eğitim Durumu		
Lisans	365	72.1
Lisans üstü	141	37.9
Mesleki Kıdem		
1-10 yıl	174	34.3
11-20 yıl	260	51.3
21 yıl ve üstü	72	14.4
Branş		
Kültür Dersleri	324	64.0
Meslek Dersleri	182	36.0
Toplam	506 *	100 *

* Her bir değişken için toplam değerler

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak birinci bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini içeren "kişisel bilgi formu", ikinci bölümde araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının belirlenmesi amacıyla Kahveci ve Demirtaş (2010) tarafından geliştirilen öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği (ÖSÖ) ve öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Çolak (2016) tarafından geliştirilen öğretmen özerkliği ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, mesleki kıdemi ve branşları ile ilgili beş soru bulunmaktadır.

Örgütsel sessizlik ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısını belirlemek için kullanılan "Örgütsel Sessizlik Ölçeği", Kahveci ve Demirtaş'ın (2013) geliştirmiş olduğu bir ölçektir. Örgütsel Sessizlik Ölçeği, 18 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlardan, "Okul Ortamı" alt boyutu dört maddeden (1, 2, 3, 4), "Duygu" alt boyutu üç maddeden (5, 6, 7), "Sessizliğin Kaynağı" alt boyutu beş maddeden (8, 9, 10, 11, 12). "Yönetici" alt boyutu 3 maddeden (13, 14, 15) ve "İzolasyon" alt boyutu da 3 maddeden (16, 17, 18) oluşmaktadır (Kahveci & Demirtaş, 2013).

Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, .89 olarak bulunurken; ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında "Okul Ortamı", "Duygu", "Sessizliğin Kaynağı", "Yönetici" ve "İzolasyon" alt boyutlarının güvenilirlik katsayılarını sırasıyla .74, .81, .80, .79 ve .80 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ise, ölçeğin geneli

için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .89 olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında “Okul Ortamı”, “Duygu”, “Sessizliğin Kaynağı”, “Yönetici” ve “İzolasyon” alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .62, .73, .73, .79 ve .83 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen özerkliği ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarını tespit edebilmek amacıyla Çolak (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Ölçekte 17 madde yer almaktadır ve katılımcıların maddelere ilişkin katılım düzeylerini belirlemek için (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Orta Derecede Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde 5’li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; öğretme süreci özerkliği (madde 1, 3, 4, 9, 10,11), öğretim programı özerkliği (madde 2, 5, 6, 7, 8), mesleki gelişim özerkliği (madde 12, 13, 14) ve mesleki iletişim özerkliği (madde 15, 16, 17) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır.

Öğretmen özerkliği ölçeğinin güvenirlik çalışmaları Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayıları (α) incelenmiş ve öğretme süreci özerkliği faktörü için .75, öğretim programı özerkliği faktörü için .77, mesleki gelişim özerkliği faktörü için .73, mesleki iletişim özerkliği faktörü için .74 ve ölçeğin tümü için .85 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının uygun şekilde doldurulması durumu araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiştir. Verilerin analizleri için Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programının 22.0 sürümü kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. “Çoğu durumda karşılaştırma yapılırken, bir dağılımın simetrisinin çarpıklık ölçüsünün normal bir dağılıma sahip olup olmamasına göre yapılır. -1 ile +1 aralığının dışında kalan çarpıklık değerleri, büyük ölçüde çarpık bir dağılımı gösterir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013).

Tablo 2

Verilerin Normallik Analizi

Değişkenler		Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	Yönetici	-.11	.08
	Sessizliğin Kaynağı	-.36	.16
	Duygu	-.37	.17
	Okul Ortamı	-.25	-.20
	İzolasyon	-.78	.59
	Geneli	-.52	.11
Öğretmen Özerkliği Ölçeği	Öğretme Süreci Özerkliği	-.74	.55
	Öğretim Programı Özerkliği	-.28	-.21
	Mesleki Gelişim Özerkliği	-.34	-.76
	Mesleki İletişim Özerkliği	-.22	-.63
	Geneli	-.20	-.48

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer aldığı ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon analizi ve örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin yordayıcılığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasında, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”

kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 03-2021/37

BULGULAR

Araştırmanın birinci sorusu olan “ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve öğretmen özerklikleri arasında ilişkiyi” tespit etmek için Tablo 3’teki bulgular ve ikinci sorusu olan, “ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri, öğretmen özerkliği davranışlarının istatistiksel düzeyde anlamlı yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için Tablo 4’teki bulgulara yer verilmiştir.

Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Özerlik Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular
Örgütsel sessizlik ile öğretmenlerin örgütsel özerlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Örgütsel Sessizlik İle Öğretmenlerin Örgütsel Özerlik Düzeyleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	İzolasyon	Yönetim	Sessizliğin Kaynağı	Duygu	Okul Ortamı	Örgütsel Sessizlik Toplam
Öğretme Süreci Özerkliği	-.07	-.07	-.19**	.01	-.22**	-.16**
Öğretim Programı Özerkliği	-.20**	-.13**	-.22**	-.11*	-.21**	-.24**
Mesleki Gelişim Özerkliği	-.31**	-.28**	-.35**	-.12**	-.35**	-.40**
Mesleki İletişim Özerkliği	-.41**	-.24**	-.42**	-.07	-.26**	-.40**
Özerklik Toplam	-.26**	-.19**	-.32**	-.07	-.30**	-.33**

* $p < .05$, ** $p < .01$, $N=506$

Tablo 3’te görüldüğü gibi, örgütsel sessizlik ile özerklik düzeyleri arasında $-.32$ pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu sonuç ışığında, örgütsel sessizlik ile özerklik arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının tamamı istatistiksel olarak ($p < .01$) anlamlıdır.

Buna göre öğretmenlerin özerklik düzeyleri arttıkça örgütsel sessizlik düzeyleri azalmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.11$) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin özerklik düzeyleri arttıkça örgütsel sessizlik düzeyinde bir azalma olduğu ve bu azalmanın %10,7 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %10,7 düzeyinde öğretmenlerin özerk davranışlarındaki artıştan negatif yönde etkilendiği söylenebilir.

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin “öğretme süreci özerkliği” alt boyutu ile “örgütsel sessizlik toplamı” arasında düşük seviyede, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.16$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.02$) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği düzeylerinin arttıkça örgütsel

Mehmet Alper Yolcu, Abdullah Selvitopu

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi

sessizlik toplamı düzeyinde de bir azalma olduğu ve bu azalmanın %2,5 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %2,5 düzeyinde öğretme süreci özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin “öğretim programı özerkliği” alt boyutu ile “örgütsel sessizlik toplamı” arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.24, p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.06$) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğretim programı özerkliği düzeylerinin arttıkça örgütsel sessizlik toplamı düzeyinde de bir azalma olduğu ve bu azalmanın %5,9 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %5,9 düzeyinde öğretim programı özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin “mesleki gelişim özerkliği” alt boyutu ile “örgütsel sessizlik toplamı” arasında orta seviyede, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.40, p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.16$) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği düzeylerinin arttıkça örgütsel sessizlik toplamı düzeyinde de bir azalma olduğu ve bu azalmanın %16 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %16 düzeyinde mesleki gelişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin “mesleki iletişim özerkliği” alt boyutu ile “örgütsel sessizlik toplamı” arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.40, p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=.16$) dikkate alındığında ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği düzeylerinin arttıkça örgütsel sessizlik toplamı düzeyinde de bir azalma olduğu ve bu azalmanın %16 düzeyinde seyrettiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla örgütsel sessizlik düzeylerinin %16 düzeyinde mesleki iletişim özerkliğindeki artıştan etkilendiği söylenebilir.

Özerklik Davranışı Yordayıcılarının Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine Ait Bulgular

Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığı göstergesi değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .80’in üzerinde olmaması ile belirlenebilir (Büyüköztürk, 2008). Dolayısıyla araştırmada yapılan korelasyon analizi sonucunda, ulaşılan korelasyon katsayıları, değişkenler arasında var olan ilişkinin çoklu doğrusal regresyon analizi ile test edilebilmesine imkan sağlamaktadır. Bu bağlamda, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve öğretmenlerin özerklik davranış düzeylerinin örgütsel sessizliği yordamasına ait çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Özerklik Davranışı Yordayıcılarının Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	73.99	1.50		49.05	.00		
Öğretme Süreci	.47	.10	.28	4.55	.00	.20	.17
Öğretim Programı	-.18	.12	-.09	-1.48	.13	-.06	-.05
Mesleki Gelişim	-.83	.13	-.30	-6.07	.00	-.26	-.23
Mesleki İletişim	-1.11	.15	-.36	-7.17	.00	-.30	-.27

$r=.49; r^2=.24; F=40.68; Sd=4;386; p=.00$

Tablo 4 incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel sessizlik düzeyleri öğretmenlerin özerklik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Analiz sonucunda özerkliğin toplam varyansın %24’ünü açıkladığı tespit edilmiştir ($r=.49, r^2=.24, F=40.68, Sd=4;386, p=.00$). Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında analize dahil edilen özerklik alt boyutlarının tamamının sessizlik üzerinde anlamlı birer yordayıcı oldukları görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliğiyle örgütsel sessizlik düzeyleri

Mehmet Alper Yolcu, Abdullah Selvitopu

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi

arasında negatif ve düşük ($\beta = -.36, p < .01$); mesleki gelişim özerkliği ($r = -.30, p < .01$), öğretim programı özerkliği ($\beta = -.09$) ile örgütsel sessizlik arasında negatif ve düşük düzeyde, öğretme süreci özerkliği ($\beta = .28, p < .01$) ile örgütsel sessizlik arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre; mesleki iletişim özerkliği ($p < .01$), mesleki gelişim özerkliği ($p < .01$) ve öğretme süreci özerkliği ($p < .01$) alt boyutlarının örgütsel sessizlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Mesleki iletişim özerkliği arttıkça örgütsel sessizlik düzeyi düşmektedir. Örgüt içerisinde öğretmenler arasında mesleki anlamda iletişimin pozitif yönde etkileşime katkı sağlamasından sessizlik düzeyinin düştüğü düşünülmektedir. Mesleki gelişim özerklik düzeyi yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeylerinde anlamlı düzeyde düşme tespit edilmiştir. Örgüt içerisinde çalışanların kendilerini alanları ile ilgili konularda geliştirmeleri, örgütün değişim, dönüşüm ve yenileşmesi için önemli olduğu düşünülmektedir. Değişim, dönüşüm ve yenileşmeyi başarabilen örgütlerde olumsuz bir durum olarak görülen örgütsel sessizliğin daha az görüldüğü söylenebilir. Öğretme süreci özerkliği arttıkça örgütsel sessizlik düzeyinin de arttığı söylenebilir. Öğretim programı özerkliği ile örgütsel sessizlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre ise, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel sessizlik seviyeleri üzerindeki görece özerklik önem sırası; mesleki iletişim, mesleki gelişim, öğretme süreci ve öğretim programı özerkliğidir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularına göre, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin “öğretmen özerkliği” davranışları ile “örgütsel sessizlik” düzeylerinin genel toplamları ve alt boyutları arasında düşük seviyede, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığında ise en yüksek pozitif ilişkinin mesleki iletişim özerkliği alt boyutu ile örgütsel sessizlik toplamı arasında bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, mesleki iletişim özerkliği arttıkça örgütsel sessizlik düzeyi düşmektedir. Okul içerisinde öğretmenler arasında mesleki anlamda iletişimin pozitif yönde etkileşime katkı sağlamasından dolayı sessizlik düzeyi düşmektedir (Çınar ve Koçak, 2017). Mesleki gelişim özerklik düzeyi yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeylerinde anlamlı düzeyde düşme tespit edilmiştir. Eğitim kurumlarında çalışanların kendilerini alanları ile ilgili konularda geliştirmeleri, okulun değişim, dönüşüm ve yenileşmesi için önem arz etmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017; Dal, 2017; Ergül, 2020; Kahya, 2015). Bunu başarabilen örgütlerde olumsuz bir durum olarak görülen örgütsel sessizliğin örgüt çalışanları arasında daha az düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Öğretme süreci özerkliği arttıkça örgütsel sessizlik düzeyinin de arttığı görülmüştür. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği ile örgütsel sessizlik arasında negatif ve düşük düzeyde, öğretme süreci özerkliği ile örgütsel sessizlik arasında pozitif ve düşük anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öğretim programı özerkliği ile örgütsel sessizlik arasında ise düşük anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Bu verilerden yola çıkarak ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, eğitim-öğretim süreçlerinin diğer paydaşları ile özgür iradelerini kullanarak iletişim kurmaları gerektiği düşünülmektedir (Üçok ve Torun, 2015). Böylece öğretmenlerin, okul içerisinde düşündüklerini, fikirlerini daha çok ifade etmeye imkan bulabilecekleri, okul içi iklimde özgüvenlerini arttıracakları düşünülmektedir. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin, okulun bir örgüt olarak sağlığı, gelişimi ve değişimi konularında daha fazla olumlu geri bildirim verebilecekleri düşünülmektedir (Cerit, 2012; Ruçlar, 2013; Sevgin, 2015; Yüksel, 2015). Eğitim kurumlarında, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı yürüyebilmesi, okul içi yaşanan sorunların çözümünün daha kolay olabilmesi, öğrencilerin akademik başarıya ulaşabilme inançlarının

artması, özerklik düzeyi yüksek ve örgütsel sessizlik düzeyi düşük öğretmenler tarafından gerçekleştirilebileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizliğinin okulun çalışma ortamını ve performansını etkilemesinin yanı sıra öğrenci ve velileri de etkileyebileceği düşünülerek sağlıklı bir iletişimin olduğu okul kültürü oluşturulması önerilmektedir. Bunun için özellikle öğretmenlerin fikirlerini dile getirebilecekleri ve karar alma mekanizmalarına katılabilecekleri bir yönetim anlayışı sağlanmalı, bu durumlara engelleyen nedenler için gerekli önlemler alınmalıdır (Bildik, 2009; Boyacı, 2009; Durak, 2014).

Örgütsel sessizliği artıran faktörler ve öğretmenlerin özerk davranış gösterememelerinin nedenleri ile bu durumun okul içinde gerçekleşme durumları kontrol edilmeli ve bu yönde okul personeline hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Hem mesleki anlamda bir iş gören hem de bir insan olarak öğretmenin özerklik davranışları göstermesi, topluma ışık tutan eğitim kurumlarının bir nefer görevi üstlenmesini sağlayabilir. Bu nedenle makro boyutta Milli Eğitim Bakanlığı olarak öğretmenlerin özerklik davranışlarının yükseltilmesi için, öğretmenlerin hem statüsel, hem maddi hem de manevi olarak önemlerinin/ değerlerinin artırılması sağlanabilir. Mikro boyutta Milli Eğitim Müdürlükleri ve okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerinin özerk davranışlarını desteklemesi, ödüllendirmesi önerilebilir.

Öğretmenlik pedagojik formasyon eğitimlerinde öğretmen adaylarının özerk davranışlarını artırabilmek amacıyla içerik ve uygulamalar eklenebilir. Eğitim yönetimi lisansüstü programlarına örgütsel sessizlik ve öğretmen özerkliği konuları müfredata eklenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üst düzey birimler okul profili değerlendirme yaklaşımı içinde yer alan ölçütler özelinde, il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenmesi ve okul gelişim planlarının gerçekleşmesi kapsamında uygulamaya dönük faaliyetlerde bulunmaları önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde ortaöğretim kademesinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenler ile sınırlıdır.

Bu çalışma, örgütsel sessizlik düzeyleri ve öğretmen özerkliği davranışlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma birinci yazarın "Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile Öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan

“Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.04.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 03-2021/37

KAYNAKÇA

- Altınışık, P. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bildik B. (2009). *Örgütsel sessizlik iklimi ve iş gören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim. Mehmet Akif Ersoy üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Kocaeli.
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim planlaması süreçlerine yönelik kullandıkları metaforlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (21), 111-124.
- Camilleri, G. (1997). *Learner autonomy: The teachers views*. http://www.ecml.at/documents/pubCamilleriG_E.pdf
- Celep, C. & Konaklı, T. (2012). Bilgi uçurma: eğitim örgütlerinde etik ve kural dışı uygulamalara yönelik bir tepkisi. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 65-88.
- Çakal, G. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul yönetimine katılma ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki (Tekirdağ ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde işgören sessizliği*. Detay Yayıncılık.
- Çakır, A. & Balçıkanlı, C. (2012). The use of the EPOSTL to foster teacher autonomy: ELT student teachers' and teacher trainers' views. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (3), 1-16.
- Çelik, K. (2003). *“Örgütsel kontrol, yönetimde çağdaş yaklaşımlar”*, Anı Yayıncılık.
- Çınar, O. & Koçak, D. (2017). Lider üye etkileşimi ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki: hizmet sektöründe bir uygulama. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 1-24.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla
- Çolak, İ. & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 189-208.
- Dal, H. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sessizliğe ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Daşcı, E. (2014). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Demir, E. & Cömert, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 148-165.
- Demirtaş, Z. & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılı ve iş doyumları arasındaki ilişki., *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 83-100.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Mehmet Alper Yolcu, Abdullah Selvitopu
- Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri ile öğretmen özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi

- Durak, İ. (2014). Örgütsel sessizliğin demografik ve kurumsal faktörlerle ilişkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 (2), 89-108.
- Ege, N. (2018). *Örgütsel sessizlik ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi: Gediz Elektrik Dağıtım AŞ Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergül, P. T. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Eurydice. (2008). *Avrupa'daki öğretmenlerin sorumluluk ve özerklik düzeyleri*. Brussels: European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA).
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (1), 58-76.
- Gülenç, E. (2019). *Temel eğitim ve orta eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri ile örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bunların bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültaktı, Z.(2020). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hassanpour, A. & Asgari, M. (2011). Organizational silence and practical ways out of it. *Journal of Tadbiri*, 23 (248), 59-64.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahya, C. (2015). Mesleki özyeterlilik ve örgütsel sessizlik ilişkisini belirlemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 293-314.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İpek, M. B. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 50-64.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23 (2), 175-181
- 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.
- Mustafa, M. & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28 (1), 81-88.
- Nartgün, Ş.S. & Demirer, S. (2012). "Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik İle İş Yaşamında Yalnızlık Düzeylerine İlişkin Görüşleri", *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (2), 125-136
- Nemeth, C. J. (1997). Managing Innovation: When Less is More. *California Management Review*. 40 (1), 59-74.
- Özdemir, Ş. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul-Ümraniye ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve oyun (2. Basım)*. 28-37. Anı Yayıncılık.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kavramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 271-299.

- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 8 (3), 172-178.
- Pektaş, H. M. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sabuncuoglu, Z. & Tüz, M. (2001). Örgütsel psikoloji. Bursa: Alfa.
- Sarıdere, U. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12 (3), 950-961.
- Sevgin, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin saptanması (Eyüp ilçe örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shaw, N. A. (2002). The neurophysiology of concussion Prog. *Neurobiol.*, 67, 281-344
- Smith, R. C. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. London: Longman. 89-99.
- Smith, R. C. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In Symposium for Language Teacher Educators: *Papers from Three IALS Symposia*. Edinburgh: IALS, University of Edinburgh.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114 (4), 488-493.
- Şakar, S. A. (2013). *English teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi
- Tekbıyık, A. (2015). İlişkisel tarama yöntemi, M. Metin.(Editör). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, 99-114.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, AR (2010). Ortaöğretime yönelik güncel bakış açısına bakma: geçerlik ve gözden geçirme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 134-144.
- Ulusoy, M. ve Şahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of Turkish psychiatric inpatients. *Journal of Clinical Psychology*, 49 (6),751-763.
- Üçok, D. & Torun, A. (2015). Örgütsel Sessizliğin Nedenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi* 2 (1), 27-37.
- Ülker, F. & Kanten, P.(2009). Örgütlerde sessizlik iklimi, işgören sessizliği ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 111-1
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (10), 189-208.
- Yüksel, R. F. (2015). *Okul çalışanlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In schools as an organization, silence and teachers' silence behaviors are a topic that the field of education administration is interested in due to sociology, psychology, social psychology and the organization's functioning and behavior shaping (İpek, 2020). At this point, it is known that the behavior of silence is a phenomenon that continues its existence in the school, organization or social structure. According to Milliken, Morrison and Hewlin (2003), even if silence is perceived as an individual in the first place, it has a characteristic that turns into a climate within the organization as a social being spreads to the people with whom it interacts.

It is argued that organizations are fed by the people who make up the organization, and their feelings and thoughts affect the organization positively or negatively. It is seen that the employees in the organization do not express their opinions, ideas, awareness and intentions about managerial, organizational and behavioral problems and prefer to remain silent (Friedman, 1999; Çakıcı, 2010; Ergül, 2020). Since it is not welcomed to express an opinion against the dominant management in organizations, it is seen that employees are not very willing to express their thoughts on organizational issues (Nemeth, 1997).

An advanced organization has carried out modernization in terms of innovation and employee. Those who work in such organizations; They do not have difficulty in expressing their ideas and thoughts, they do not hesitate. This situation contributes to the self-development of the organization. The fact that the opposite situation is in question poses an obstacle in terms of the development process and survival of the organization (Hassanpour & Asgari, 2011). In the modern understanding of education, including the teachers in the decisions to be taken to solve the problems in the school together and enabling the teachers to have a say in the issues related to them are accepted as the most important aspect of the management process and duties (Demirtaş & Alanoğlu, 2015).

Organizational silence in secondary education institutions is a situation where teachers do not reflect their feelings, stress, anxiety and proposals about the jobs they are responsible for at school or about different activities of the school (Celep & Konaklı, 2012; Yüksel, 2015; Çakal, 2016; Dal, 2017; Sarıdede, 2019). In the studies on the subject, the behaviors of especially teachers and education administrators in educational institutions can have a positive or negative effect on the development of the school as an educational institution. In this respect, the actions of teachers working in educational institutions are of undeniable importance in terms of the activities of the education army (Demir & Cömert, 2019; Ege, 2018; İpek, 2020; Ülker & Kanten, 2009).

According to Sabuncuoğlu and Tüz (2001), organizational silence in the school creates some problems. These problems are;

- a. The distance between the employees due to negative communication within the school,
- b. Decreased sense of belonging to school
- c. Do not hesitate and dare to change and development,
- d. Becoming a culture of silence in the school, to. Decreased trust in school and education administrators
- e. These are the problems in the form of increasing professional burnout, alienation of employees from work, seeing work as a necessity.

Gül and Özcan (2011) explained the reasons for organizational silence with four items. These four items are;

- a. Employees do not trust the management level,
- b. Perception of risky speech,
- c. Fear of isolation

- d. They expressed the fear that their relations with other employees in the organization would deteriorate.

As a result of the teachers' silence for these reasons, the environment of insecurity that enters into a vicious circle reduces the efficiency of teachers, prevents the innovative change and transformation of the school, and causes the decision-making mechanisms in the school to not function properly since sufficient feedback is not received by the teachers (Daşci, 2014).

With a multidimensional perspective in educational institutions, the solution of the quality problem should be shaped within the framework of the fact that the source is "human" (Özdemir, 2015). In this context, in order for the human factor, which is shaped from the servant to the education manager and even to the superior, to use it more efficiently and in a qualified way, various factors need to be put into practice not in words but in action (Yazıcı & Akyol, 2017). One of these factors is "autonomy". The increase in teachers' organizational commitment and productivity within the organizational structure of education is closely related to teacher autonomy (Çakır & Balçıklı, 2012).

In the education-teaching process, the concept of teacher autonomy is used to express the freedom that teachers have while performing their actions in the fields of management and professional activity at school (Öztürk, 2011). Teacher autonomy means that teachers have a say in the management decisions and activities of the school in the organizational context (Friedman, 1999). To the extent that teachers are autonomous within the organization, the success of the teaching process will increase (Short, 1994; Little, 1995).

Teacher autonomy is considered as teachers' freedom to decide on issues related to their autonomy in the teaching process, their autonomy regarding the curriculum, their autonomy regarding their professional development and their autonomy in professional communication, and their involvement in the planning and management processes in the implementation phase (Çolak, 2016).

In terms of the teaching process and curriculum, teacher autonomy is the teacher's determination of what gains, in which order, how and when, in the teaching process, what methods, materials and resources he will use while doing these, and how he will design the evaluation phase of his students (Karabacak, 2014). In this process, teachers have to adhere to the curriculum and school conditions (İşman & Eskicumah, 2003). In our country, teachers generally think that they are seen as unimportant in the planning of the education-teaching process and that this activity is seen as a duty (Boyacı, 2009).

In terms of teacher autonomy in terms of professional communication and professional development, issues such as the healthy communication of the teacher with the school administration, the regulation of the school environment, the determination of the working conditions, and the expansion of the competence area of the teachers are also considered as a part of the teacher autonomy (Ingersoll, 2007).

Professional development, which is an important factor in the careers of teachers from the time they start the profession until they retire, is important as an autonomous process under the teacher's own management, in terms of adapting himself to the requirements of the age related to the teacher's field, following the changes and developments in his field, and developing teaching method techniques (Guskey, 2007; Mustafa & Cullingford, 2008; Büyükoztürk, 2010).

In order for teachers to carry out these duties effectively, it is necessary to liberate teachers from structural and internal constraints in educational environments and to ensure their autonomy (Camilleri, 1997; Öztürk, 2012). In this context, it would be appropriate to talk about a relationship between autonomy and silence. As a result of the literature review, it is seen that as teachers' autonomy increases, their rate of contribution to the organization increases (Özgüngör, 2003; Şakar, 2013; Üzüm, 2014; Çolak ve Altinkurt, 2017).

An autonomous person is an individual who has the ability to make logical decisions for himself and his environment, manages the processes necessary to meet his needs, and can express his ideas (Özdoğan, 1997). The individual who prefers silence in the organization performs an act of avoiding autonomy due to the pressure he will see when he shares his thoughts and opinions (Çakıcı, 2017).

As a result of the researches, what teachers perceive from the concept of autonomy in Turkey is that teachers can make their choices consciously and have the ability to put those choices into action, as well as the teacher's self-confidence, belief, ability to bring solutions to the problems they encounter while applying the choices they make, and not seeking appreciation for their behavior without being dependent on outsiders. (Ulusoy and Şahin, 1993; Özdoğan, 1997; Öztürk, 2012; Karabacak, 2014).

Today, education administrators expect teachers to work on creative ideas, adaptation to new teaching methods, projects, and social activities (Ateş, 2013; Yanık, 2012). If teachers do not know the reactions of their administrators and they are afraid of the reaction of their administrators, they will keep their ideas to themselves, even if they are creative, and cause the school to be damaged (Dönmez, 2016).

In this context, teachers' silence at school is directly related to the sense of autonomy (Çolak, 2016). If teachers feel autonomous in their schools, they share their thoughts during the changes taking place in their schools and work in collaboration with their teammates (Eurydice, 2008). If teachers do not feel autonomous at school, they are pushed into silence and therefore loneliness in the organization, and as a result, it is seen that teachers in this situation isolate themselves from school (Nartgün and Demirer, 2012).

Method

In this section, the research design, study group, data collection tools and data analysis are explained respectively.

In this study, the relational survey method, one of the quantitative research methods, was used. In the relational screening method, it is investigated whether two more variables show a consistent change together and whether a variable is explained by other variables. Relational research method offers the opportunity to explain the relationships between variables and to predict the results (Tekbiyık, 2015).

The study group of the research was selected from among the teachers working in the official secondary education institutions in the Meram district of Konya in the 2020-2021 academic year. While forming the study group, convenient sampling and simple random sampling methods were used. 506 teachers who agreed to participate in the study were determined as the study group.

Of the teachers included in the study, 258 (50.9%) were male and 248 (49.1%) were female. Considering the marital status of the teachers, 408 (80.6%) were married and 98 (19.4%) were single. In terms of education, 365 (72.1%) of the teachers have undergraduate degrees and 141 (37.9%) have graduate degrees. Looking at the professional seniority of the participating teachers; It is seen that 174 (34.3%) of them are between 1-10 years in the profession, 260 (51.3%) are between 11-20 years and 72 (14.4%) have 21 years or more of service. Of the participants, 324 (64.0%) were teachers of culture courses and 182 (36.0%) were teachers of vocational courses.

As a data collection tool in the research, in the first part, the "personal information form" containing the personal and professional characteristics of the teachers prepared by the researcher, and in the second part, the organizational silence scale (OSS) for teachers developed by Kahveci and Demirtaş (2010) in order to determine the organizational silence behaviors of

teachers and teachers' In order to determine their opinions about their autonomy behaviors, the teacher autonomy scale (SSS) developed by Çolak (2016) was used.

Results and Discussion

According to the research findings, it has been determined that there is a low, negative and significant relationship between the "teacher autonomy" behaviors of teachers working in secondary education institutions and the grand totals and sub-dimensions of "organizational silence" levels. When the relationship between the variables was examined, it was determined that the highest positive relationship was found between the professional communication autonomy sub-dimension and the sum of organizational silence.

According to the research findings, as professional communication autonomy increases, the level of organizational silence decreases. The level of silence decreases due to the fact that professional communication among teachers contributes to positive interaction within the school (Koçak, 2011). As the professional development autonomy level increased, a significant decrease was found in the organizational silence levels. It is important for the employees within the school to develop themselves in the subjects related to their fields, for the change, transformation and renewal of the organization (Koçak, 2011; Boz, 2014; Çolak and Altinkurt,2017). It has been determined that organizational silence, which is seen as a negative situation in organizations that can achieve this, is at a lower level among organizational employees, and as the teacher process autonomy increases, the level of organizational silence also increases. When other variables were controlled, a negative and low relationship was found between professional communication autonomy and professional development autonomy and organizational silence, a positive and low relationship between teaching process autonomy and organizational silence, and a negligible low relationship between curriculum autonomy and organizational silence.

Based on these data, it is thought that teachers working in secondary education institutions should communicate with other stakeholders of education and training processes using their free will. Thus, it is thought that teachers will have the opportunity to express their thoughts and ideas more in the school, and they will increase their self-confidence in the school climate. As a result of this, it is thought that teachers can give more positive feedback on the health, development and change of the school as an organization. It is thought that in educational institutions, education and training activities can be carried out more healthily, the problems experienced in the school can be solved more easily, the students' belief in achieving academic success increases, and it can be carried out by teachers with high autonomy level and low organizational silence level.

Considering that the organizational silence of the teachers may affect the school's working environment and performance, as well as the students and parents, a school culture with a healthy communication should be created. For this, a management approach should be provided in which teachers can express their opinions and participate in decision-making mechanisms, and necessary precautions should be taken for the reasons that prevent these situations.

The reasons for teachers' inability to show autonomous behavior, which negatively affects organizational silence, and the realization of this situation within the school should be checked and in-service training should be given to school personnel in this direction. Both professionally and as a human being, the teacher's display of autonomy behaviors will enable educational institutions that shed light on the society to undertake the duty of a soldier. For this reason, as the Ministry of National Education in the macro dimension, it is necessary to increase the importance and values of teachers both in terms of status, material and spirituality in order to increase teachers' autonomy behaviors.

In the micro dimension, it can be suggested that the National Education Directorates and school administrators support and reward the autonomous behaviors of their teachers. Content and

applications can be added in order to increase the autonomous behavior of teacher candidates in undergraduate or postgraduate pedagogical formation education. Organizational silence and teacher autonomy issues can be added to the curriculum in educational administration graduate programs. Provincial and District Director of National Education is recommended to carry out practical activities within the scope of supporting teachers in the province and district and realizing school development plans, in particular the criteria included in the school profile evaluation approach.