

**İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ
İLE ÖĞRETMEN MORALİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması
ve Ekonomisi Bilim Dalı**

Emine Gaye ERMEÇ

Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN


**Temmuz 2007
DENİZLİ**


YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Emine Gaye ERMEÇ tarafından Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN yönetiminde hazırlanan “**İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler**” başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 06.07.2007 tarihinde yapılan tez savunma sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Jüri Başkanı-Danışman


Yard. Doç. Dr. Meral URAS
Jüri Üyesi


Yard. Doç. Dr. Kazım ÇELİK
Jüri Üyesi

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 01.08.2007 tarih ve .../5/01... sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Doç. Dr. Mehmet MEDER
Müdür

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmaların yapılması ve bulgularının analizlerinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, bu çalışmaların doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.



İmza

Öğrencinin Adı Soyadı: Emine Gaye ERMEÇ

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında birçok kişinin yardımı ve desteği bulunmaktadır. Öncelikle çalışmamda engin bilgi ve tecrübesiyle, çalışmamın her aşamasında bilgiye ulaşmamda verdiği destek, inanç ve enerjiyle büyük katkısı bulunan danışman hocam Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ölçeğin geçerliliği konusunda uzman görüşü aldığım Yrd. Doç. Dr. Kazım ÇELİK, Yrd. Doç. Dr. Meral URAS, Yrd. Doç. Dr. Muammer KUNT ve Yrd. Doç. Dr. Selami OK' a, istatistiksel analizlerde ve her türlü bilgiye ulaşmamda sabırla ve ilgiyle yardımını eksik etmeyen Yrd. Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Yrd. Doç. Dr. Erdiñç DURU, Dr. Murat BALKIS ve Yrd. Doç. Dr. Metin YAŞAR' a, tüm süreç boyunca yardımları, anlayışları, destek ve sabırları ile hep yanımda olan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Aydan KURŞUNOĞLU, Arş. Gör. Suna ÇÖĞMEN, Arş. Gör. Gül Özge TÜRKÖZ ve Ceren KARA' ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca, raporunun son haline gelmesi sürecindeki anlayış ve desteği için Sayın Özgür CONTAY' a, tüm öğrenim yaşamım boyunca sevgi ve anlayış içinde bana kazandırdıkları ve öğrettikleri her şey için aileme şükranlarımı sunarım.

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ İLE ÖĞRETMEN MORALİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ERMEÇ, Emine Gaye
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD
Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Temmuz 2007, 137 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan 436 öğretmen oluşturmaktadır. Okulların bürokratikleşme düzeyini ölçmek için öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen ve 28 sorudan oluşan İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği ile moral düzeylerini belirlemek için Purdue Teacher Opinionnaire' nin adaptasyonu olan ve 96 sorudan oluşan İlköğretim Okulları Öğretmenleri Moral Anketi uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.
2. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu ve kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.
3. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.
4. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kademe değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur.
5. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu hariç tüm alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bürokrasi, Moral, Algı, İlköğretim, Öğretmen

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BUREAUCRACY LEVEL OF ELEMENTARY SCHOOLS AND TEACHER'S MORALE

Ermeç, Emine Gaye

M. Sc. Thesis in Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

July 2007, 137 Pages

The purpose of this study is to determine the effects of bureaucracy level on teachers' morale in central Denizli Elementary Schools. The sample of the study consists of 436 teachers working for public and private elementary schools during 2006-2007 academic year in Denizli. The 28 item scale named "Elementary Schools Bureaucracy Level Scale" developed by the researcher to determine the bureaucracy level of schools and an adaptation was done from Purdue Teacher Opinionare named "Elementary School Teachers Morale Survey" consisting of 96 questions were administrated to the subjects to determine the morale levels of teachers. The data has been analyzed by using the techniques such as mean, standard deviation, the t-test, the one way variance analysis and linear regression analysis. The following results have been reached according to the findings:

1. The perceptions of the teachers who are working at central Denizli elementary schools towards the bureaucracy level of schools they work in have been found as "moderately high" level.

2. There is no significant difference between the elementary school teachers' perceptions towards the bureaucracy level of schools they work in according to the variables of gender, seniority, education, age and grade.

3. The perceptions of the teachers who are working at central Denizli elementary schools towards the morale level have been found as "moderately high" level.

4. There is no significant difference between the elementary school teachers' perceptions towards the morale level according to the variables of gender, age, education and seniority.

5. The bureaucracy level of Denizli central elementary schools can predict teachers' morale's all sub dimensions except "community pressures" dimension.

Key Words: Bureaucracy, Morale, Perception, Elementary, Teacher

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	ii
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
1.2.1. Bürokrasi.....	4
1.2.1.1. Bürokrasinin tanımı.....	4
1.2.1.2. Bürokrasinin doğuşu ve tarihçesi.....	5
1.2.1.3. Weber bürokrasisi ve bürokrasi modeli.....	6
1.2.1.4. Otorite.....	9
1.2.1.5. İdeal tip bürokrasi modeli.....	11
1.2.1.6. Weber' in bürokratik modelinin işlevleri ve olumsuz işlevleri.....	16
1.2.1.7. Okullardaki bürokratik yapı.....	19
1.2.1.8. Weber' den sonra bürokrasiye yapılan katkılar.....	19
1.2.2. Moral.....	23
1.2.3. GÜdülenme Kuramları.....	31
1.2.3.1. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı.....	32
1.2.3.2. Alderfer' in ERG kuramı.....	33
1.2.3.3. McGregor' un X ve Y kuramları.....	34
1.2.3.4. İki etken kuramı.....	36
1.2.3.5. Maslow, Herzberg ve Alderfer' in kuramlarının karşılaştırılması.....	36
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	37
1.4. ALT PROBLEMLER.....	37
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	38
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	38
1.7. SAYILTILAR.....	39
1.8. SINIRLILIKLAR.....	39
1.9. TANIMLAR.....	39

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	40
2.1.1. Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar.....	40
2.1.2. Moral İle İlgili Araştırmalar.....	45
2.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	47
2.2.1. Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar.....	47
2.2.2. Moral İle İlgili Araştırmalar.....	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. YÖNTEM.....	65
3.2. EVREN.....	65
3.3. ÖRNEKLEM.....	66
3.4. VERİ TOPLAMA ARACI.....	67
3.4.1. Veri Toplama Aracının Hazırlanması.....	67
3.4.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği.....	69
3.4.2.1. Ölçeğin geçerliliği.....	69
3.4.2.2. Ölçeğin güvenirliği.....	72
3.4.3. Ölçeğin Uygulanması.....	73
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	75
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	79
4.2.1. “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	80
4.2.2. “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum	80
4.2.3. “Yaş”a Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	82
4.2.4. “Eğitim Durumları”na Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum	83
4.2.5. “Kademeleri” ne Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	84
4.2.6. “Okul Türü” ne Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	85
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	86

4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	90
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	93
4.5.1. “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	93
4.5.2. “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	94
4.5.3. “Yaş”a Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	95
4.5.4. “Eğitim Durumu”na Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	97
4.5.5. “Kademe”lerine Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	98
4.5.6. “Okul Türü” ne Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum.....	98
4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	99
4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	100
4.7.1.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Okul Müdürü ile Uyumu” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	101
4.7.2.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Meslekten Elde Ettiği Doyum” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	101
4.7.3.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Diğer Öğretmenlerle Uyumu” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	102
4.7.4.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmen Maaşları” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	103
4.7.5.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin İş Yükü” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	103
4.7.6. Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Müfredata İlişkin Sorunlar” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	104
4.7.7.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Statüsü” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum..	104
4.7.8. Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Eğitimin Toplumdan Gördüğü Destek” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	105
4.7.9. Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Okulun Olanakları ve Hizmetleri” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	106
4.7.10.Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Toplumsal Baskı” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	106
4.8.ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	107
4.8.1.Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Okul Müdürü ile Uyumu” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	107

4.8.2. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Meslekten Elde Ettiği Doyum” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	108
4.8.3. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Diğer Öğretmenlerle Uyum” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	109
4.8.4. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmen Maaşları” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	110
4.8.5. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin İş Yükü” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	111
4.8.6. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Müfredata İlişkin Sorunlar” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	113
4.8.7. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Statüsü” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	113
4.8.8. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Eğitimin Toplumdan Gördüğü Destek” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	114
4.8.9. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Okulun Olanakları ve Hizmetleri” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	115
4.8.10. Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Toplumsal Baskı” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum.....	116

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR.....	118
ÖNERİLER.....	121
Uygulayıcılar İçin Öneriler	121
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	123
KAYNAKLAR.....	124
EKLER.....	129
ÖZGEÇMİŞ.....	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Moralin bileşenleri.....	25
Şekil 3.1. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri-çizgi grafiği (scree plot).....	71

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Weber' in modelinin işlevleri ve olumsuz işlevleri.....	17
Tablo 1.2. Bürokratik kuralların çift yönlü yapısı.....	19
Tablo 1.3. Okul ortamındaki iki tip rasyonel örgüt	21
Tablo 1.4. Hall' un bürokrasi boyutları üzerine yapılan çalışmalar.....	22
Tablo 1.5. Alderfer' in ihtiyaçlar hiyerarşisi.....	34
Tablo 3.1. Evrenin cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı.....	65
Tablo 3.2. Evrenin kademe ve okul türüne göre dağılımı.....	65
Tablo 3.3. Örneklem okul türü, kademe ve cinsiyete göre dağılımı.....	66
Tablo 3.4. Tüm anket için algıları derecelendirme.....	68
Tablo 3.5. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı.....	73
Tablo 3.6. İOMÖ' ndeki boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları.....	73
Tablo 4.1. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri.....	75
Tablo 4.2. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları.....	76
Tablo 4.3. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri.....	77
Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (t testi).....	80
Tablo 4.5. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları.....	81
Tablo 4.6. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (varyans analizi).....	81
Tablo 4.7. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları.....	82
Tablo 4.8. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (varyans analizi).....	83
Tablo 4.9. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları	84
Tablo 4.10. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (varyans analizi).....	84

Tablo 4.11. Kademe değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları.....	84
Tablo 4.12. Öğretmenlerin kademe değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (t testi).....	85
Tablo 4.13. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (t testi).....	85
Tablo 4.14. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları.....	86
Tablo 4.15. Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri.....	88
Tablo 4.16. Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algı puanları.....	88
Tablo 4.17. Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri.....	89
Tablo 4.18. Öğretmen moralinin alt boyutlarına ilişkin algı ortalamaları ve moral düzeyleri.....	91
Tablo 4.19. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (t testi).....	93
Tablo 4.20. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları.....	94
Tablo 4.21. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (varyans analizi).....	94
Tablo 4.22. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (LSD testi).....	95
Tablo 4.23. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları.....	96
Tablo 4.24. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (varyans analizi).....	96
Tablo 4.25. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları.....	97
Tablo 4.26. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (varyans analizi).....	97
Tablo 4.27. Öğretmenlerin kademe değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (t testi).....	98
Tablo 4.28. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (t testi).....	98

Tablo 4.29. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moral düzeyi ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	99
Tablo 4.30. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	101
Tablo 4.31. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	101
Tablo 4.32. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	102
Tablo 4.33. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	103
Tablo 4.34. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	103
Tablo 4.35. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “müfredata ilişkin sorunlar” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	104
Tablo 4.36. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin statüsü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	105
Tablo 4.37. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “eğitimin toplumdaki gördüğü destek” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	105
Tablo 4.38. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	106
Tablo 4.39. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	106
Tablo 4.40. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	107

Tablo 4.41. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	108
Tablo 4.42. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin meslekte elde ettiği doyum” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	109
Tablo 4.43. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin meslekte elde ettiği doyum” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	109
Tablo 4.44. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	110
Tablo 4.45. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	110
Tablo 4.46. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	111
Tablo 4.47. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	111
Tablo 4.48. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	112
Tablo 4.49. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	112
Tablo 4.50. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “müfredatla ilişkin sorunlar” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	113
Tablo 4.51. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “müfredatla ilişkin sorunlar” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	113

Tablo 4.52. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin statüsü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	114
Tablo 4.53. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin statüsü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	114
Tablo 4.54. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	114
Tablo 4.55. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	115
Tablo 4.56. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	116
Tablo 4.57. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutu ilişkinine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	116
Tablo 4.58. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	116
Tablo 4.59. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları.....	117
Tablo 4.60. Okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin alt boyutlarını yordama gücü sonuçları.....	120
Tablo 4.61. Resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralini yordama gücü sonuçları.....	120

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

İOBDÖ	İlköğretim Okulu Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği
İOMÖ	İlköğretim Okulu Moral Ölçeği

GİRİŞ

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların amaç ve sonuçları bakımından özetleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın, bu alanda yapılan çalışmalar içinde yeri belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlar ve öneriler kısmında ise araştırmadan elde edilen sonuçlar ve araştırmacılar için öneriler bulunmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek için ölçek onay belgesi; Purdue Teacher Opinionaire için kullanım izin belgesi ve uygulanan ölçek ekler bölümünde verilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, kuramsal çerçeve, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bu araştırmada, ilköğretim okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmaktadır.

Bürokrasi, belirli özelliklere sahip bir örgüt biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım Weber' le birlikte ortaya çıkmıştır. Bürokrasi konusundaki egemen anlayış, Weber' in tanımı etrafında toplanmıştır. Weber' e göre bürokrasi, işbölümü, otorite hiyerarşisi, yazılı kurallar, yazışmaların ve faaliyetlerin dosyalanması, bireysel olmayan yönelim (nesnellik), disipline olmuş bir yapı ve resmi pozisyonlardan oluşan bir örgüt biçimidir (Eryılmaz, 1999: 195).

Tüm örgütler belli bir düzeyde bürokratikleşmiştir. Başlangıcından bitimine kadar insan hayatı, bürokratik örgütlerle iç içedir. Bu yüzden, bürokrasi, insan hayatının çevresinde olup biten her şeyle ilişkilidir. Okullar, insan hayatının büyük bir bölümünün geçirildiği bürokrasi biçimlerinden biridir. Okullar gençleri bürokrasiye hazırlar. Okullar, insanları bürokratikleşmiş hayata hazırlayan yerler olarak adlandırıldığında, okullarda bulunan öğretmenler de bürokrasilerinin temsilcileri sayılabilir (Yücel, 1999: 2).

Bürokrasilerin temsilcileri olarak nitelendirilen öğretmenlerin moral düzeylerinin çalıştıkları okulların bürokratik yapısına göre değişim gösterdiği düşünülmektedir. Okullarda otorite hiyerarşisi dengeli bir biçimde işledikçe, uygulanan kurallar okul amaçlarına uygun bir şekilde düzenlendikçe, öğretmenler arasındaki işbölümü arttıkça ve her bir öğretmen kendi alanında uzman kişiler olarak yetiştikçe, tüm okul çalışanların resmi ve özel işleri ayrıldıkça- nesnellik arttıkça, yapılacak tüm işler önceden belirlenmiş standart prosedürler dahilinde düzenlendikçe ve sistemli

olarak kayıt altında tutuldukça okulların daha verimli ve etkili olarak çalışması; buna bağlı olarak öğretmen moralinin artması muhtemeldir. Başka bir deyişle okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça öğretmenlerin moral düzeylerinin de artması beklenmektedir.

Tanrıöğen (1988)' e göre moral kavramının, örgütler ve okullar için önemi birçok yazar tarafından belirtilmesine rağmen üzerinde herkesin fikir birliğine vardığı ortak bir moral kavramı henüz bulunmamıştır. Bir başka deyişle moral kavramının işevuruk bir tanımlaması hala yapılamamıştır. Moral kavramının bürokrasi kavramı ile ilişkilendirilmesi, alanyazındaki moral tanımlarına katkı sağlayabilir.

Unruh ve Turner morali, “bireylerin amaçları ile içinde buldukları durum arasındaki farka ilişkin algılarının oluşturduğu zihinsel bir durum ya da tutum” olarak tanımlamışlardır (Aydın, 1984:114, akt: Tanrıöğen, 2003: 4). Tanımdan da anlaşılacağı gibi herhangi bir örgüte bir takım beklentilerle gelen bireylerin moralleri, söz konusu beklentileri elde etme ve etmemelerine göre değişecektir. Eğer birey kişisel beklentilerini elde ederse ya da elde edebileceğini hissederse moral düzeyi yükselmekte, aksi takdirde düşmektedir (Tanrıöğen, 2003: 4-5).

Okullardaki bürokratik yapının, öğretmenlerin kişisel beklentileri ile okul amaçları arasındaki dengeyi kurması sonucunda öğretmen moralinin yükselmesi olasıdır.

Yücel (1999:2)' ye göre bürokrasiye yüklenen belli problemlerin örgütlerdeki bürokrasilerin belli düzeyleri ile ilişkili olması muhtemeldir. Öğretmen moralinin bürokrasiye yüklenen bir problem olduğu düşünüldüğünde, okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin moral düzeyleri arasındaki ilişkilerin; bir başka deyişle okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerinin incelenmesi yararlı görülmektedir.

Weber' e göre bürokrasinin olumlu işlevleri uzmanlık, rasyonalite, disiplinli itaat, süreklilik ve aynılık ve güdüleme iken olumsuz işlevleri can sıkıntısı, moral eksikliği, iletişim blokları, sertlik-amaç sapması ve kıdem-başarı arasındaki çatışmadır (Hoy ve Miskel, 1982: 85). Görüldüğü gibi, bürokrasinin olumlu işlevlerinden biri de güdülemedir. Bir anlamda bürokratik yapı, öğretmenlerin daha fazla güdülenmelerine

ve bunun sonucunda işlerinden daha fazla doyum almalarına yol açmaktadır. Bunun yanında Hoy ve Miskel (1982)' e göre fazla bürokratikleşmiş yapı, öğretmenlerin morallerinin düşmesine de sebep olabilir. Bu araştırmada, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerinin, bürokrasinin olumlu ya da olumsuz işlevlerini ortaya çıkarması beklenmektedir.

Ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde, okulaların bürokratikleşme düzeyi ile ilgili çok az sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür. Bunun yanında alanyazında öğretmen morali ile ilgili araştırmalar olmasına rağmen, okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir çalışma olmadığı gözlenmiştir. Bu çalışma alanyazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.2. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.2.1 Bürokrasi

Resmi hiyerarşilere sahip olan devletin bürokratik kurumlarının kökenleri çok eski zamanlara dayanır. Bu zamanlardan beri, özel ve resmi sektörlerdeki çoğu büyük örgütler hiyerarşik yapılar olmuşlardır. Böylece bürokrasi, örgüt teorisinin belli başlı meşguliyetlerinden biri olmuştur. Bu meşguliyetlere değinmeden önce, bürokrasi kelimesinin anlamları araştırılmalıdır (Schafritz ve Russell, 2003: 192).

1.2.1.1 Bürokrasinin tanımı

Bürokrasi, “siyaset” terimi gibi çok farklı anlamlarda kullanılan bir sözcüktür. Halk dilinde bürokrasinin anlamı konusunda belirli bir görüş birliğinden söz edilebildiği halde, bilim adamları arasında böyle bir düşünce ortaklığı ya da tanım birliği bulunmamaktadır (Eryılmaz, 1999: 194).

“Burra” , masaları örtmede kullanılan koyu renkli kumaş, “kratos” ise egemenlik, yönetim anlamına gelmektedir. Buna göre bürokrasi, “ masaların ya da büroların egemenliği” anlamındadır. Bu kavramın ortaya çıktığı dönemde memurların hizmet yürüttükleri masaların üzeri koyu renkli bir kumaş ile örtülmekteydi. Aslında bu benzetme ile ifade edilmek istenilen, memurların toplum üzerinde giderek artan egemenliğidir. Memurların bu egemenliği, onların hizmet yürüttükleri bu araçla (yazı masası) ya da mekanla (büro) nitelendirilmiştir (Eryılmaz, 1999: 194).

Tortop (1983)' a göre bürokrasi, büroların yetkilerini kullandıkları sistem anlamına gelen bir deyimdir.

Bürokrasinin başta gelen en büyük özelliğinin büyüklük olduğu söylenebilir. Büyüklüğün doğal bir sonucu olarak yüz yüze temas yitirilmekte, bürokratik ilişkiler kişisel olmayan (anonim) bir nitelik kazanmaktadır. Bu anonimlik birlikte çalışan çok sayıda insandan oluşan geniş grupların yönetim ve örgütlenmesine belirli koşullar yüklemekte ve biçimler kazandırmaktadır (Ergun ve Polat, 1978: 38-39).

Soyut anlamda bürokrasi, dağınık işlem ve eylemleri ussal ve nesnel kurallara göre düzenleme sürecidir. Örgütler büyüdükçe bürokrasi ile yönetilirler. (Başaran, 2000: 52).

Dwight Waldo' ya göre "bürokrasi" teriminin iki yorumu vardır. Yaygın-kötüleyici anlamda olan yorumu toplumda geniş çapta tanınır: Bürokrasi kötüdür çünkü bürokratlar korkak, güç-arayışında ve tehlikelidir (Berkley ve Rouse, 2004: 103). Bu anlamda kullanıldığında bürokrasi sözcüğü kırtasiyecilik, sorumluluk yüklenmekten kaçınma, işlerin yavaş yürütülmesi anlamına gelir. (Ergun ve Polat, 1978: 39).

Bürokrasinin ikinci yorumu "betimsel" ve "analitik" tir. Bu yoruma göre, bürokrasi yasal ve ekonomik sistemleri geliştirir ve bu sebeple modern toplumun ilerlemesini ve gelişmesini sağlar. Bürokrasinin ikinci yorumundaki "betimsel" ve "analitik" terimleri; yönetim biçimi, biçimsellik, kurallar, nesnellik, hiyerarşi, uzmanlık, kayıtlar, büyüklük, çok parçalılık, verimlilik ve etkililik içerir (Berkley ve Rouse, 2004: 103).

Bürokrasi, rasyonel bir örgüt biçimidir; teknik olarak diğer örgüt biçimlerinden üstündür. Her bir büronun görevleri, yetkileri ve otoritesi formal kurallarca düzenlenmiştir; dolayısıyla istikrarlı ve düzenli bir işleyiş sistemine sahiptir. Verimliliği artırmak ile ilgilenen yönetimler, bu örgütsel özelliklere önem vermek durumundadırlar. Bürokratin, bürokraside kurallara göre davranması beklenir (Eryılmaz, 1999: 195).

1.2.1.2 Bürokrasinin doğuşu ve tarihçesi

Bilinebilen en güçlü siyasal yönetim kuramı olan bürokrasi ataerkil çağda oluşmuş, gelişmiştir (Başaran, 1984: 16).

İlkel toplumlar yakından incelendiğinde toplumsal örgütlenmenin klan ve kabile gibi kandaşlık gruplarına dayandığı ve toplum adına bazı görevleri yerine getiren kuruluşların olmadığı görülebilir. “Tarım devrimi” (neolitik devrim) ile birlikte insanoğlu araç kullanmaya ve üretimde bulunmaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak toplum hem üretim çalışmalarının düzenlenmesi hem de artan ürünün paylaşılması için örgütlenme gereğini duymuştur. Bu gelişmelerin sonucu olarak kabile toplumu zamanla yerini daha örgütlenmiş sosyal yapılara bırakmıştır. Bu gün bilinen anlamda kamu yönetiminin ilk kez binlerce yıl önce Mezopotamya’ da görüldüğü söylenebilir. Mezopotamya toplumunda sulama kanalları ve savunma tesisleri için duyulan gereksinimin yapılacak işi örgütleyecek bir yönetsel grubun oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Toplumun büyük çapta böyle bir yapım işine girişmesi görev bölümünü zorunlu kılacaktır. Bu nedenle Mezopotamya’ da, toplum üyeleri arasında görev bölümü yapan biçimsel bir yönetim uygulamasına rastlandığı söylenebilir. Daha sonra Çin ve Mısır uygarlıkları yüksek derecede örgütsel ve yönetsel etkinlik gerçekleştirmiştir (Ergun ve Polat, 1978: 40-41).

Bundan sonra Ortadoğu’ da, tarih boyunca birbiri ardına bürokrasiler doğmuş, gelişmiştir. Babil, Pers, Roma, Sasani, Bizans, İslam, Selçuklu, Anadolu Selçuklu ve Osmanlı bürokrasileri birbirinden yararlanarak, birbiri üzerine kurulan bürokrasiler olmuştur (Başaran, 1984: 16).

1.2.1.3 Weber bürokrasisi ve bürokrasi modeli

Heper ve Berkman(1980) ‘ a göre Weber bürokrasi modelini oluştururken, ileri sanayi aşamasında bulunan toplumların kamu bürokrasilerini gözlemiş ve bunlardan etkilenmiştir.

Özellikle tarihsel ve karşılaştırmalı bir bakış açısı ile Avrupa’ da meydana gelen değişimi analiz etmiş, eski organizasyon yapılarının geçmişte kırsal ve geleneksel bir toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmalarına rağmen, sanayileşen ve modernleşen Batı dünyası için artık başarı sağlayamayacakları kanısına varmıştır. Bu eski yapılar, yerlerini Weber’ in bürokrasi ismini verdiği yeni organizasyon tiplerine bırakmaya başlamıştır. Weber devlet dairelerinin özelliklerini inceleyerek bürokrasi ile ilgili genel sonuçlara varmıştır (Dereli, 1981: 9, akt: Özer, 2005: 70).

Yeniçeri (2002)' ye göre Max Weber bürokrasiyi belirli bir örgütlenme ve yönetim biçimi olarak almıştır

Bilgin (2003) , Weber' e göre bürokrasinin, belirli bir organizasyon tipine işaret etmekte olduğunu söylemektedir.

Bürokrasi, önceden tespit edilmiş kesin kurallara ve ilişki kalıplarına göre işleyen biçimsel bir yapıdır. Bürokrasi yaklaşımının temel aldığı hipotezler, bilimsel yönetim ve yönetim süreci yaklaşımına uymaktadır (Yeniçeri, 2002: 62).

1940' lı yılların ikinci yarısında Max Weber' in çalışmalarının İngilizceye çevrilmesinden itibaren, örgütlerdeki geniş, genel ve belirli bürokrasi literatürü üremiş ve gelişmiştir (Gerth&Mills, 1946:214). Max Weber bürokratik örgütleri aşağıdaki gibi tartışmıştır:

Bürokratik örgütlerin, herhangi bir örgüte göre en büyük avantajı, sahip olduğu teknik üstünlüktür. Tamamen gelişmiş bürokratik düzen/mekanizma, bir makinenin mekanik olmayan üretim şekilleri ile karşılaştırıldığı gibi, diğer örgütlerle karşılaştırılır. Doğruluk/kesinlik, hız, dosya bilgisi, süreklilik, sağduyu, komuta birliği, katı itaat, ihtilafların, maddi ve kişisel maliyetlerin azalması gibi özellikler, katı bürokratik yönetimde ve özellikle bu yönetimin monokratik biçiminde en makul düzeyde yükselmiş olmaktadır. (Yücel, 1999: 2).

Klasik yönetim anlayışı incelendiğinde, bu anlayışın siyasal iradenin önderliği ve kontrolü altında hiyerarşik bir bürokrasi modeline dayandığı görülmektedir (Özer, 2005: 70). Weber tarafından kuramlaştırılan ve klasik yönetim teorisine önemli katkılar sağlayan bürokratik yönetim yaklaşımı, yönetsel yaklaşımın ve bilimsel yaklaşımın benimsediği üretimin ve verimliliğin artırılması temeline dayanan bir özellik göstermektedir. Klasik yönetim anlayışını temsil eden bu üç yaklaşımın aynı dönemde ortaya çıkmış olmalarına, birbirinden farklı alanlarda birbirinden bağımsız bilim adamları tarafından geliştirilmiş olmalarına rağmen büyük benzerlik göstermeleri oldukça ilginç kabul edilmektedir(Aykaç, 1997: 37, akt: Özer, 2005: 71).

Bürokrasinin bir yönetim biçimi olarak ele alınması, Weber' in bürokratik yönetim teorisini ortaya atmasıyla başlamıştır. Weber (1995) bürokrasileri, gelişmiş ve

çok gelişmiş bürokrasiler olarak ikili bir ayrıma tabi tutmuş ve günümüzde çok gelişmiş bürokrasilerin etkinliğinden bahsetmiştir (Özer, 2005: 72).

Modern toplumun gelişmesi bu yönetim tarzını gerekli kılmaktadır, çünkü birlik ne kadar geniş olursa, görevleri daha karmaşık hale gelmekte ve rasyonel örgütlenmeye daha fazla bağımlı olmaktadır. Bu anlamıyla gelecek bürokratikleşmeye aittir (Swingewood, 1998: 228).

Bilimsel yönetim anlayışı örgütte işgörenin en etkin ve verimli bir şekilde nasıl çalıştırılması gerektiğini araştırırken, yönetim süreci yaklaşımı örgüt yönetiminde uyulması gereken en iyi ve en etkin ilkeleri tespit etmeye çalışmıştır. Bürokrasi yaklaşımı ise en verimli ve en etkili örgüt yapısının nasıl olması gerektiği üzerinde durmuştur. Weber'e göre, en rasyonel olan yönetim kadrosu, hiyerarşik bürokrasiye uygun olarak kurulmuş bulunandır. Bu tip bürokraside, yetki ve sorumluluk kanun ve yönetmeliklerle tanımlanır, yöneten ile yönetilenlerin rolleri hiyerarşiye göre ayrılır ve genel kurallara göre çalışma yapılır (Weber, 1947: 337-338, akt: Yeniçeri, 2002: 62).

Eren (2002) ' e göre bürokrasi modeli, bir yönetim için akılcı, güçlü, amaçlara ulaştırılacak sağlam bir örgüt yapısının kurulması, bu yapıda sadece belirli görevleri yerine getirmekten sorumlu olan kimselerin kendi alanlarında uzmanlaşmaları, kişisel arzu, hırs ve ihtiyaçlardan arınmış, objektif ve akılcı bir yönetim kurmaları, göreve getirilecek yöneticilerin bilgilerine, yeteneklerine ve tecrübelerine göre seçimle demokratik olarak görevlendirilmeleri gibi yararlı bir takım kuralları içermektedir. Bu özellikleri ile model bilimsel ve ideal bir niteliğe sahiptir (Özer, 2005: 72).

Dunham ve Pierce (1989)' a göre bürokratik modelin en önemli hedefleri; hız, kesinlik, düzen, açıklık, süreklilik ve tahmin edilebilirliktir.

Bir sosyal sistemin kurumsal unsuru resmi örgütte; daha da spesifik olarak; okulun bürokratik yapısında bulunur. Max Weber'in otorite yapılarıyla ilgili genel teorisi, bürokratik yapıların klasik çözümlenmeleri sağlar; bundan dolayı, otorite kavramı bürokrasi tartışmasının başlangıç noktalarından biridir (Hoy ve Miskel, 1980: 77).

1.2.1.4 Otorite

Weber, ideal otorite ve toplum düzeni olarak ortaya attığı akılcı kural ve kaidelere dayanan meşru düzenin yönetim biçimi olarak bürokrasi modelinin temellerini açıklığa kavuşturmuştur (Eren, 1998: 22).

Weber' e göre otoritenin meşruluğu konusunda üç çeşit inanç vardır ve bunlar üç otorite biçimini ortaya çıkarmaktadır. Bunlar, “geleneksel”, “karizmatik” ve “yasal-rasyonel” otoritedir. Her bir otorite biçimi, farklı meşruluk temellerine dayanır. Kişiler, bu meşruluk temeline bağlı olarak yöneticilerine itaat etme yükümlülüğü altına girerler ve yöneticiler de bu temel üzerinde vatandaşlardan itaat beklerler (Eryılmaz, 1999: 207).

Karizmatik Otorite

Bir kişiye duyulan mutlak bağlılık ve güvene, onun kahramanlığına ve başka niteliklere inanmaya dayanan otoritedir. Bu otorite geleneklere tamamen zıt bir doğrultuda gelişebilir (Eryılmaz, 1999: 207).

Karizmatik otorite, büyük liderlere özgü kişisel ve hatta manyetik denilebilecek kuvvetleri kapsar (Bursalıoğlu, 1991: 19). Karizmatik güce sahip kimse kendine inanan ve bağlanan kimselerden bir astlar grubu oluşturur. Karizmatik gücünü oluşturan nitelikleri değişmediği sürece otoritesi devam eder (Eren, 1998: 22).

Weber' in otorite tipolojisi içinde, başka düşünürler tarafından en çok üzerinde durulanı ve ilginç bulunanı, karizmatik otorite olmuştur. Karizmatik otorite sosyo-psikolojik bir olgudur. Karizmatik otorite tipleri, içinden çıktıkları toplumdan bağımsız bir biçimde ele alınamaz. Her toplum, tarihsel, geleneksel, ve ekonomik ve siyasal şartların hazırladığı belli bir ortam sebebiyle kendi karizmatik önderlerini ortaya çıkarır (Eryılmaz, 1999: 208).

Karizmatik otorite;

- ussal değildir
- etkilidir
- duygusaldır
- liderin kişisel yeteneklerine ve karakterine dayanır (Hoy Ve Miskel, 1982:78).

Geleneksel otorite

Geleneksel otorite mutlak itaat bekleyen davranışları öngörür (Bursalıoğlu, 1991: 19). Eskiden beri varolagelen geleneklere uygun olarak oluşan bir otoritedir. Geleneksel otorite liyakata değil de, irsiyet ve statüye dayanmaktadır. Böyle bir sistemde yasalara değil geleneklerin kendilerine emretme yetkisi verdiği efendilere itaat edilir. Efendilerin verdiği emirlerin meşruluğu, bu emirlerin geleneklere aykırı olmamasına bağlıdır. Örneği kralın emretme yetkisi ve otoritesinin meşruluğu, geleneklere dayanmaktadır (Eryılmaz, 1999: 207).

Geleneksel otorite;

- otoriteyi işgal edenlerin kutsallığına olan inanç hakimdir
- otorite geleneksel olarak kabul edilir
- devralınan miras sürdürülür (Hoy Ve Miskel, 1982: 79).

Yasal otorite

Demokratik, akılcı ve yasal düzenlemelerin (hukuk devleti) olduğu toplumlardaki otorite türüdür. Akılcı düzenlemeler ve bunların dayandığı yasal kaide ve kurallara yöneticiler de dahil olmak üzere herkes uymak zorundadır (Eren, 1998: 22).

Emir veren kişinin, yasal kurallar ve düzenlemeler sistemine uygun olarak hareket ettiği inancına dayanır. Yasalarca konulmuş ödevlerin yerine getirilmesinde itaat esastır (Eryılmaz, 1999: 208).

Weber, bu otorite tipine bir de “rasyonellik” eklemiştir. Emir verme yetkisini kullananlar, rasyonel ve yasal kurallara (hukuka) itaat ederler (Eryılmaz, 1999: 208).

Rasyonel otorite mantığa, demokratik esaslara ve amaç- araç dengesine bağlıdır (Bursalıoğlu,1991: 19).

Weber' e göre bürokrasi, yasal otoritenin en gelişmiş biçimidir (Eryılmaz, 1999: 208).

Yasal otorite;

- yasal olarak değiştirilebilir kanunlara dayanır
- itaat yasalarla sağlanır
- kişisel olmayan ilkeleri vardır (Hoy ve Miskel, 1982: 79).

Üç otorite türü de astların kabulü ile yasallık kazanmaktadır. Bu anlamda astlar karizmatik otoriteyi kullananın kişisel, büyüsel hatta kutsal özelliklerine duydukları hayranlık, bağlılık; geleneksel otoriteyi geçmişteki alışkanlıkların, geleneklerin izlenmesi; rasyonel otoriteyi ise yasal-yönetimsel kurallara uyulması zorunluluğu nedeniyle kabul ederler. Weber, rasyonel otoriteyi bürokratik örgüt modeline en uygun otorite türü olarak görmüş; böylece ast-üst ilişkilerini de bürokrasinin genel özelliklerine uygun olarak tanımlamıştır. (Erçetin, 1995: 22).

1.2.1.5 İdeal tip bürokrasi modeli

Tortop ve Aktan(2002) ' a göre, Weber' in yönetim bilimine en önemli katkısı "ideal bürokrasi" modelidir.

Weber' in bürokrasinin doğası üzerindeki çalışmaları, bürokrasi çalışmaları içerisinde en önemli olarak düşünülmektedir (Berkley ve Rouse, 2004: 104).

Weber, bürokratik örgütün yapı ve işlemlerini analiz ederken ortaya koyduğu bürokrasi modelini "ideal tip" olarak kavramlaştırmıştır. Weber' in ideal tip bürokrasi modeli, realitede saf ve eksiksiz yönüyle gözlemlenebilen bir biçim değil, daha çok zihni bir tanımlama ve nitelemedir. Mevcut örgütler bu ideal tipe yaklaştıkları ölçüde bürokratiktir. İdeal tip, şu ya da bu şekilde iyi veya üstün anlamına gelmez. O halde ideal tip, gerçek tipin üstün bir hali değildir. "İdeal", yalnızca " gerçekte tam örneği bulunmayan" demektir (Eryılmaz, 1999: 198).

Weber' in "ideal tip" bürokrasisi ticari işletmelerin, resmi dairelerin ve askeri birimlerin formal ve resmi olan yapılarına işaret eder (Thompson ve Tuden, 1964: 498).

Weber, bürokrasinin " ideal tip" inin "iyilik" veya "kötülük" ile ilgili olmadığını, fakat örgütsel çevre için bir model ya da standart olduğuna işaret ettiğini

varsaymaktadır. Weber' e göre ideal tipin özellikleri herhangi bir örgütte bulunabilir (Berkley ve Rouse, 2004: 104).

Weber'in bürokrasi kavramı, gerçek hayatta olabilen ya da olamayan bir ideal tip olsa da, gerçek örgütlerin temel eğilimlerinin altını çizer. Bundan ötürü, ideal bir tip olarak, analitik amaçlar için oldukça yararlıdır. Alvin Gouldner'in açıkladığı gibi, ideal tip bize formal örgütlerin nasıl bürokratikleştiğini kavramamızda rehberlik eder. Bazı örgütler diğerlerinden daha fazla bürokratik yapıya sahiptirler. Bir örgüt, bir özelliğinden ötürü daha fazla ya da başka bir özelliğinden ötürü daha az bürokratik olabilir (Hoy ve Miskel, 1982: 83).

Pratikte pek çok bürokrasinin bulunduğunu belirten Weber, bürokrasinin ideal-tipini, bir takım özelliklere dayandırmıştır (Bilgin, 2003: 69). Weber' e göre bürokrasi; örgütün gücünün, gerekli teknik beceriye sahip olan memurların elinde olduğu, örgüt ve yönetim biçimidir. Burada “teknik beceri” önemli bir terimdir çünkü bürokrasinin özellikleri, bürokrasinin örgütlenişinin ilk başta bu teknik becerilerin dışarıdan gelen etkilerden ve örgütteki kötüleşmeden ayık olması ve daha sonra bu becerilerin verimli kullanımı için gruplandırılması ve geliştirilmesi konusunda yönlendirilmesi gerektiğine işaret eder (Hormon ve Mayer, 1986: 69).

Tortop ve Aktan (2002)' a göre, Weber' in ideal bürokrasisi rasyoneldir. Amacı etkin ve verimli hizmet sunmaktır. Hukuki çerçeve, hiyerarşi, işbölümü, resmi belgeleme yönetimi, mesleklaşmış idareci sınıfın varlığı, kariyer şeklinde memuriyet ve bunun getirdiği personel rejimi, Weber bürokrasisinin temel unsurlarıdır. Klasik yaklaşımı geliştirenler ve onların izleyicilerinin çalışmaların odak noktası “etkinlik” ve “verimlilik” olduğu için, yönetimde maddi güdülenmeye ağırlık vermişlerdir.

Weber' e göre, modern bürokratik birimler (genel) veya bürokratik girişimler (özel), tanımlanmış bir yetki alanı dahilinde çalışır. Buna göre, başlıca üç unsur vardır:

- 1) Örgüt birimlerinin düzenli aktiviteleri “resmi görevler” olarak tanımlanmıştır
- 2) Bu görevler oldukça sabit dağıtılmıştır ve onların yerine getirilmesi ile ilgili olan otorite, kuralları istediği zaman ortadan kaldırabilecek kadar zorlayıcı olabileceği gibi, bu kurallara sıkı bir biçimde de bağlıdır

3) Bireyler ek kural ve özelliklerle karşılaştıkları zaman, bu görevlerin kanunlarla devamlılığını garantileyecek düzenli ve yerleşmiş yollar vardır (Hormon ve Mayer, 1986: 69-70).

Örgüt, içinde ast-üst derecelendirmeleri arasında açık sınırlar bulunan kurum hiyerarşisini, ana ilkelerle çalıştırır. Her üst birim bir alt birimi kontrol eder, fakat sorumluluk paylaşılırken üst birim, alt birimin işlerini yüklenmez. Kurum, yazılı belgeleri kullanan maaşlı çalışanlar tarafından yönetilir (bu yazılı belgeler zaman içinde dosyalar halinde sürdürülür): “Ayrı araç ve materyallerle bir birimde çalışan memurlar ve dosyalar büroları oluşturur”. Bu büroların önemli bir özelliği memurun özel hayatı ile iş hayatını, işyeri ile evini birbirinden ayırmasıdır. Bu tür bir kurumun yönetimi her memurun konusuyla ilgili eğitim almış olduğunu ve memurun kurum görevlerinin ikincil olmaktan ziyade birincil görevi olduğunu varsayar. Sonuçta, kurum yönetimi; daha az ya da daha çok kararlı, daha az ya da daha çok ayrıntılı, ve öğrenilebilir olan genel kurallar dahilinde çalışır. Bu kuralların bilgisi, memurun sahip olduğu teknik uzmanlığı temsil eder (Roth ve Wittich, 1968: 958, akt: Hormon ve Mayer, 1986: 70).

Bu kural tabanlı bilgi, bahsedilen bürokrasiyi tanımlayan teknik becerilerle kuşatılmıştır. Memur, yasal olarak düzenlenmiş otorite dahilinde hareket eder. Neticede, kişinin kuruma bağlılığı o kişinin bir bireye ya da yöneticiye tutunması değil, kuruma tutunmasıdır; bu bağlamda kişi kurumun sahibi değildir. Bunun sonucu da düzenli bir maaş ve kurumda güvenli bir mevcudiyettir. Özetlenecek olursa, bürokrasilerde bireysel olmayan ve fonksiyonel amaçlara bağlılık ön plandadır (Hormon ve Mayer, 1986: 70).

Aşağıdaki listede, John M. Pfiffner ve Frank P. Sherwood, Weber’ in ideal tip’ inin bileşenlerini özetlemektedir. Bu bileşenler örgütlerin önemli süreçlerini ve işlevlerinin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Berkley ve Rouse, 2004: 104).

Biçimselliğe Yapılan Vurgu

Weber’ e göre bürokrasinin ilk ve en çok söz edilen ve en genel özelliği örgütün yapısına ve biçimine yapılan vurgudur. Diğer bir deyişle, bürokrasinin aşağıda bahsedilen diğer bileşenleri biçimselliğe yapılan vurgunun birer örnekleri sayılabilir.

Hiyerarşi Kavramı

Örgüt, her alt kademedeki birimin üst kademedeki birimin yönetimi ve kontrolü altında olmasıyla oluşan hiyerarşi ilkesine uyar.

Görevde Uzmanlaşma

Memurlar, tüm çalışmalarını uzmanlaşmış bir bakış açısıyla temsil etmek üzere yetenek ve meziyetlerine göre seçilirler.

Tanımlanmış Yetki Alanı

Görevde uzmanlaşmadan gelir. Çeşitli uzmanlık alanları arasındaki ilişkilerin açıkça bilinmiş ve pratikte gözlenmiş olması gerektiğine işaret eder. Bir bakıma, çoğu Amerikan örgütlerinde kullanılan iş tanımları, bu gereksinimlerin pratik uygulamalarıdır.

Yönetimin Yerleşik Normları

Örgütte, tahmin edilebilirlik mümkün olduğunca fazla olmalıdır. Politikalar açıkça belirtilmiş olmalıdır ve örgüt içerisindeki her birey bu politikaların yürütüldüğünü görmelidir.

Kayıtlar

Yönetimsel davranışlar, kararlar ve kurallar, yapılan işin önceden bilinebilirliğini garantilemek için bürokrasi içinde kayıt altına alınmalıdır (Berkley ve Rouse, 2004: 104-105).

Hoy ve Miskel (1982) ' ye göre, okullar da dahil olmak üzere hemen hemen bütün modern örgütler, Weber' in bahsettiği özelliklerin birçoğuna sahiptir. Bu özellikler: işbölümü ve uzmanlaşma, bireysel olmayan yönelim, otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler ve kariyer yönelimidir.

İşbölümü ve Uzmanlaşma

İşbölümü ve uzmanlaşma, örgüt çalışmalarının örgütün üyeleri arasında bölüştürülmesidir. İşbölümü sonucunda, üretim üzerinde hızlanmış bir etki başarımlı yoluyla verimlilik artar (Miller, 1990:24).

Bireysel Olmayan Yönelim

Weber (1947) ‘ ye göre ideal memur kin ve tutkudan uzak, dolayısıyla her türlü bağ ve heyecandan arınmış şekilde ofisini kuralcı bir düzenle birlikte idare eder (Anderson, 1970: 10). Bürokratik işçinin duygulara değil gerçeklere dayanan kararlar alması beklenir. Yöneticiler ve öğretmenler açısından, bireysel olmama, davranış biçiminde eşitliği sağlar ve rasyonaliteyi kolaylaştırır (Hoy ve Miskel, 1982:81).

Otorite Hiyerarşisi

Açık şekilde belirlenmiş hiyerarşik yapı vardır ve her kademe bir üst kademe tarafından kontrol edilir, emir komuta zinciri içerisinde hiyerarşik bir organizasyon yapısı oluşturulmuştur (Soylu, 2007:1).

İdare hiyerarşik esaslara göre düzenlenir. Alt makamlar üst makamlar tarafından devamlı bir denetim altında tutulur (San, 1971: 3).

Bürokraside biçimsel yetki ve görevler yasaların, kuralların belirlediği biçimde ve hiyerarşik bir düzen içinde dağıtılmıştır. Astlar, üstlerin emirlerini tartışmasız olarak bu kurallara uyma zorunluluğu ile kabul ederler. Genelde ast-üst ilişkileri sağlam kayıtlara bağlı olarak sürdürülür. Atanma ve yükselmelerde uzmanlık esastır. Üst, asttan disiplinli bir çalışma bekler ve sıkı biçimde kontrol eder (Erçetin, 1995: 22).

Kurallar ve Düzenlemeler

Her pozisyondaki doğruları ve görevleri kaplayan ve çalışanların faaliyetlerindeki istikrarı ve benzerliği sağlayan kurallar ve düzenlemelerdir (Ford, 1997: 24).

Kariyer Yönelimi

Bürokratik örgütlerde işçi alımı teknik niteliklere dayandığından, işçiler işlerini bir kariyer gibi görürler. Weber, böyle bir kariyer yöneliminin olduğu yerde “ kıdeme, başarıya ya da her ikisine de göre olan bir terfi sistemi” olduğunu iddia eder. Terfi, üst kademelerin yargısına bağlıdır. Örgüte bağlılığı arttırmak için özel yetenekli bireyler keyfi işten çıkarmalardan korunmalıdırlar. İşçiler üst kademedekilerin tarafsız kararlar aldıklarına dair emin olmalıdırlar (Hoy ve Miskel, 1982: 82).

1.2.1.6. Weber' in bürokratik modelinin işlevleri ve olumsuz işlevleri

Campbell ve diğerleri (1987)' ne göre Weber, bürokrasinin üstünlüklerini belirtirken, olumsuz yanlarının da olabileceğini göz ardı etmemiş, aşırı bürokrasinin olumsuz sonuçlar doğurabileceğini de görmüş, yüksek derecede günlük ve nesnel ilişkilerin örgütün içindeki ve dışındaki bireylerin, özgürlüklerini engelleyebileceğini ve yaratıcılıklarını boğabileceğini kabul etmiştir (Öztürk, 2001: 10).

Formal bürokrasiler iyi çalışmalarına rağmen, zamanla hareketsiz kalarak olay ve durumlarla başa çıkmaları zorlaşabilir. Sabit prosedürler ve muntazam işleyen modeller, çevre devamlı olarak değişirken bu değişime ayak uyduramayabilir (Hughes, 2003: 37).

Warren Bennis bürokratik yapının modern topluma uymadığını ve bu tür yapıların sonunun geldiğini iddia etmiştir. Bürokrasiyi eleştirenler tarafından ortaya atılan iki kanun bürokratik modellerin uygunsuz sonuçlar doğuracağı savı üzerinde birleşmektedirler (www.ozyazilim.com). Bunlar:

1. Parkinson Kanunu: Bürokratik personelin sayısı ile yapılacak iş sayısı ters orantılıdır.

2. Peter İlkesi (Peter principle): Bürokratik yapılarda kişiler gerekli yeteneklere sahip olmadıkları kademelere kadar yükseltirler (www.ozyazilim.com).

Hoy ve Miskel (1982)' e göre, işbölümü ve uzmanlaşma, uzmanlığı beraberinde getirebilir ancak aynı zamanda can sıkıntısı da yaratır. Kaynaklar bu tür bir can sıkıntısının üretimi düşürdüğü ya da işçilerin iş hayatlarını daha ilginç hale getirecek yollar arayışına girdiği ile ilgili örneklerle doludur. Hawthorne deneyleri, özellikle Role Montaj Odası Deneyleri buna bir örnektir. Aslında, aşırı işbölümünün negatif sonuçlarını tecrübe eden bürokratik örgütler, can sıkıntısını azaltmak için işçilerin sorumluluklarını arttırmaktadırlar.

Bireysellikten uzak olmak, kararlardaki rasyonaliteyi geliştirebilir, ancak aynı zamanda düşük moralle sonuçlanan insanların insan değilmiş gibi iletişim kurdukları steril bir atmosfer yaratır. Düşük moral de örgütsel verimliliği azaltır.

Otorite hiyerarşisi eşgüdümü arttırır, ancak bu genellikle iletişim pahasına olur. Hiyerarşinin iki en önemli olumsuz işlevi, iletişimdeki çarpıtma ve tıkanmadır. Hiyerarşideki her kademe potansiyel bir iletişim duvarı yaratır çünkü alt kademedekiler kendilerini üstlerinin gözünde kötü gösterecek herhangi bir şey hakkında iletişim kurmakta isteksizdirler; aslında onları iyi gösterecek ya da üstlerinin duymayı isteyeceklerini düşündükleri şeylerde konuşmaya eğilim gösterirler.

Kurallar ve düzenlemeler, bir yandan, süreklilik, sabitlik, eşgüdüm ve aynılık sağlar. Diğer yandan, çoğu kez, örgütsel sertlik ve amaç sapması yaratırlar. İşçiler çok fazla kural yönelimli olabilirler, öyle ki, kurallar ve düzenlemelerin amaçlar değil; amaçlara ulaşmak için araç olduğunu unuturlar. Hiyerarşideki ve kısmi olarak düzenlemelerdeki disiplinli itaat genelde sertlik ve uyum sorunu yaratır. Bu tür bir biçimsellik amaç edimiyle uyum çatışana kadar abartılır. Böyle bir durumda bürokrasinin angarya özelliği açıkça ortaya çıkar.

Kariyer yönelimi bir yere kadar sağlıklıdır çünkü işçi bağlılığını sağlar ve işçileri çabalarını artırmaya güdüler. Hâlbuki terfi, kıdeme ve başarıya dayanır (Hoy ve Miskel, 1982: 81-82). Aydın (2000)' e göre, kariyer yönelimi, işgörene bağlılık sağladığı ve çabasını artırma konusunda güdülediği ölçüde yararlıdır. Ancak, yükselme başarıya ve kıdeme dayalı olduğundan bir uyum söz konusu değildir (Aydın, 2000: 92).

Tablo 1.1. Weber' in modelinin işlevleri ve olumsuz işlevleri

İşlevi	Bürokratik Özellik	Olumsuz İşlevi
Uzmanlık	İş bölümü	Can sıkıntısı
Rasyonalite	Bireysel olmayan yönelim	Moral eksikliği
Disiplinli İtaat	Otorite Hiyerarşisi	İletişim Blokları
Süreklilik ve aynılık	Kurallar ve düzenlemeler	Sertlik ve amaç sapması
Güdüleme	Kariyer yönelimi	Kıdem ve başarı arasındaki çatışma

(Hoy ve Miskel, 1982: 85).

Kuralların işlevleri ve olumsuz işlevleri

Bürokrasiye yapılan eleştiriler arasında kurallar da vardır. Gouldner' ın örgütsel kurallar ile ilgili tartışması aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Gouldner' a göre bürokratik modelde uygulanan genel ve gayri şahsi kurallar nedeniyle ve eşitlik ilkesi gereğince kontrol ve gözetim fonksiyonu daha fazla meşruluk

kazanır. Bu meşruluk hiyerarşik yapılanma nedeniyle ortaya çıkan iktidar belirginliğini azaltır ve bireyler arası gerginlik düzeyi düşer. Ancak konulan kural ve kaideler kabul edilmemiş davranışları da belirleyerek asgari davranış standartlarının belirlenmesine yol açar. Üyeler kapasiteleri oranında değil de belirlenen standartlara göre davranmaya başlarlar ve hedeflenen örgüt amaçlarıyla gerçekleşen arasındaki fark giderek artar. Bunun üzerine daha fazla gözetim ve kontrol için kurallar uygulanmaya başlar. Kontrol ve gözetim sıklığının artması başlangıçta azalan gerilimi artırıcı yönde etki ederek sistemin dengesini bozar (www.ozyazilim.com).

Kuralların işlevleri şöyle özetlenebilir (Hoy ve Miskel, 1982: 85-86):

1. Örgütsel kuralların açıklayıcı işlevi vardır; astların belirli zorunluluklarını açık ve öz bir biçimde açıklarlar.

2. Kuralların izleme işlevi vardır. Yönetici ve astı arasında tampon görevi görürler. Gouldner'in açıkladığı gibi, bireysel olmayan kurallar otoriteye, liderin kişisel üstünlüğünü yasallaştırmasına olanak vermeyecek şekilde bir hak verir; aksine astın her kişinin eşit olduğu düşüncesine zarar vermeden talimatları kabul etmesini sağlar.

3. Örgütsel kurallar cezayı yasallaştırır.

4. Kurallar aynı zamanda pazarlık unsuru da olabilirler. Resmi kuralları bir pazarlık ögesi olarak kullanmak üst kademeye, informal işbirliğini alt kademedeki korumaya olanak verir.

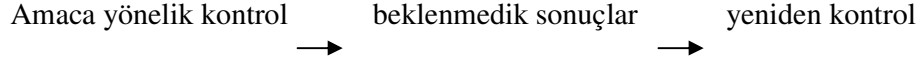
Öztürk(2001), kuralların olumsuz işlevlerini aşağıdaki gibi özetlemektedir:

1. Kurallar kabul edilebilir davranışın en alt düzeyini açıklayarak, kayıtsızlığı güçlendirir ve korur.

2. Kurallar, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için bir araç oldukları halde amaçların yerine geçebilir ya da amaçların yer değiştirmesine neden olabilir.

3. Yasalara aşırı bağlanma, yasaların kapsamadığı alanlarda pasif kalmaya gereke oluşturur. Yasalara sıkı sıkıya bağlılık olumsuz bir örgüt iklimi yaratır (Hoy ve Miskel, 1982; Lunenburg ve Ornstein, 1996).

4. Mouzelis (1968), kuralların güvenilmezliğini vurgulayarak şöyle demektedir: Biçimsel kurullarla biçimsel olmayan kurullar çelişki içerisindedir. Davranışları kontrol altında tutan kurullarla buna karşı çıkan davranış arasında çekişme vardır. Bu çekişmeler yeni davranış biçimleri ortaya çıkarır. Döngü bu şekilde devam eder.



Bürokratik kuralların çift yönlü yapısı Tablo 1.2’ de verilmektedir:

Tablo 1.2. Bürokratik kuralların çift yönlü yapısı

Bürokratik Kurallar	
İşlevler	Olumsuz İşlevler
Açıklayıcılık	İlgisizliğin artması
İzleme	Amaç sapması
Cezalandırma-yasalaştırma	Yasallık
Esneklik	Müşahamakarlık

(Hoy ve Miskel, 1982: 87).

1.2.1.7. Okullardaki bürokratik yapı

Weber, 1920-1930 arası eğitim sosyolojisinde sonradan kullanılan bir çok kavramın gelişmesinde çok önemli rol oynadı ve sanayileşmiş ve teknolojik bir toplum içinde eğitimi ele aldı. Bu çerçevede Weber, örgün eğitimi, bireyleri özel bir yaşam biçimine hazırlayan bir “farklılaşma” kurumu olarak gördü. Eğitsel kurumların gelecekte toplum için yüksek derecede eğitilmiş uzmanlar yetiştireceğini ileri sürdü. Eğitim sosyologlarından Halsey ve Floud, Weber’ in eğitim sosyolojisine katkılarını incelerken Weber’ in eğitimin temel işlevinin bireyin toplumsal yapıdaki konumu bakımından ilerde dolduracağı konuma hazırlamak olarak gördüğünü belirttiler. Gerçekten Weber, eğitimi, birey ve grupları özel bir yaşam biçimine hazırlayıcı olarak görmüştü. (Tezcan, 1997: 13-14).

1.2.1.8. Weber’ den sonra bürokrasiye yapılan katkılar

Max Weber tarafından geliştirilen teoriye dayanarak, araştırmacılar örgütsel yapıyı incelemek için bürokratik yapıyı analitik bir araç olarak kullanmışlardır. 1960’ lara kadar, örgütlerin bürokratik özelliklerini tayin etmek için örnek olay analizleri yapılmıştır. Bu çalışmalar, örgütsel çalışmalarda tek boyutlu yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Tek boyutlu yaklaşımı kullanan araştırmacılar, örgütün bürokratik olarak adlandırılabilmesi için, bürokrasinin tüm özelliklerinin o örgüt içerisinde en yüksek derecede bulunması gerektiğini savunmuşlardır. 1959’lerin sonları boyunca bu yaklaşım üzerinde soru işaretleri oluşmaya başlamıştır. Araştırmacılar, bürokrasinin tüm özelliklerinin örgüt içerisinde aynı anda bulunmayabileceği ve bazı özelliklerin

diğerlerinden daha güçlü olabileceği, anılan özelliklerin birbirinden bağımsız olabileceği üzerinde düşünmeye başlamıştır. Araştırmacılar, bürokratik özellikler veya boyutların, bürokrasilerin farklı yapılanmalarını meydana getirebildiği üzerinde fikir birliğine varmışlardır. 1960' lardan itibaren bürokrasi çalışmalarında boyutsal yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. Hall (1961) , örgütlerdeki bürokratik boyutları deneysel olarak ölçen ilk kişidir (Yücel, 1999: 3).

Richard H. Hall'ın bürokratik yapının altı temel özelliğini ölçmek için geliştirdiği örgütsel envanter otorite hiyerarşisi, uzmanlaşma, kurallar, prosedürlerdeki maddeler, gayri şahsilik ve teknik yeterlilik boyutlarından oluşmaktadır. Hall' un Okul Örgütsel envanteri (SOI, School Organizational Inventory) adını verdiği envanter, Likert-tipi anket niteliğini taşımaktadır. Hall' un envanteri ilk haliyle 62 maddeden oluşmaktaydı (Yücel, 1999: 3).

Farklı uyarlamalarda araştırmacılar, Örgütsel Envanter' e maddeler eklemişlerdir. Hall' un envanteri ilk olarak Kanadalı araştırmacı MacKay (1964) tarafından, eğitimsel çerçevede bürokrasinin altı boyutunu ölçmek için kullanılmıştır (Yücel, 1999: 3).

Terminolojiyi eğitimsel çerçeveye uyarlarken, MacKay, Hall' un envanterini okullara uyarlamak için değiştirmiştir. Ancak, geliştirilen genel kavramlarda önemli bir değişiklik yapmamıştır (Anderson, 1970: 33).

Kanada' da Robinson (1966), Kolesar (1967) ve Punch (1967) MacKay' in oluşturduğu yeni envanteri kullanmaya ve sadeleştirmeye devam etmiştir. Bu Kanadalı araştırmacıları Amerika' da Anderson (1970), Isherwood (1971) ve Sousa (1980) takip etmiştir. Hall' un envanterinin uyarlanmış versiyonlarını kullanan araştırmacılar, bürokrasinin altı boyutunu sürekli olarak iki alt boyutta yüksek derecede kümelenmiş olarak bulmuşlardır. Hall(1961), bu altı boyuttan birinin bürokratik olmayan boyutta olabileceği konusunda uyarıda bulunmuştur. Hall, teknik yeterlik boyutunun üç boyutla negatif korelasyon gösterdiğini tespit etmiştir(Yücel, 1999: 3).

MacKay(1964) ve Robinson (1966) da anılan boyutların tek bir genel boyut altında toplanmadığını belirtmişlerdir(Yücel, 1999: 4). Robinson, uzmanlaşma ve teknik yeterlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulduğunda, Mackay' in sonucunu

doğrulmuş oldu. Bunun yanında; otorite hiyerarşisi, üyeler için kurallar, düzenlemeler ve bireysel olmayan yönelimin de birbirleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu buldu. İlk iki ve son dört boyut arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Anderson, 1970:34).

Daha sonra yapılan bir çalışmada Punch, Robinson'un bulgularını doğrulamıştır (Anderson, 1970:34). Punch (1967) bu altı boyutun 2 boyut altında yüksek derecede biçimlendiğini bulmuştur. Punch' a göre teknik yeterlik, işbölümü ve uzmanlaşma boyutları bir kümede toplanırken, otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler, prosedürel özellikler ve bireysel olmayan yönelim (nesnellik) ayrı bir alt boyutta kümelenmiştir (Yücel, 1999: 4). Punch, uzmanlaşma ve teknik yeterliliğin, profesyonelliğin (professionalization) bir ölçüsü olduğu ve diğer dört boyutun bürokrasinin ölçüsü olduğu sonucuna varmıştır. Punch' a göre sadece otorite hiyerarşisi, prosedürel özellikler (procedural specifications), üyeler için kurallar, bireysel olmayan yönelim alt boyutları, bürokrasinin ölçülerini vermektedir (Anderson, 1970: 34). Isherwood ve Hoy (1973) Hall' un altı boyutunun iki ayrı alt boyutta toplandığını belirtmişlerdir (Yücel, 1999: 4). Çalışmalar gösteriyor ki, tek bir bürokratik modelden ziyade iki tane kısmen ayrı rasyonel örgüt modeli vardır. Otorite hiyerarşisi, makamdakilerin kuralları, prosedürler ve gayri şahsilik hep beraber çeşitlilik gösterirler ve uzmanlaşma ve teknik yeterlilik benzer biçimde çeşitlilik gösterir, oysa, iki grup birbirinden bağımsızdır ya da tam tersine birbiriyle ilişkilidir. Okulda, diğer örgüt çeşitlerinde olduğu gibi, Weber'in ideal tipinin bileşenleri kendine has bir biçimde birbirine bağlanan bir dizi değişkeni oluşturmazlar, onun yerine, iki ayrı çeşit rasyonel örgüt yapısı vardır (Hoy ve Miskel, 1982: 93). Bu sonuçlar Tablo 1.3' te gösterilmektedir:

Tablo 1.3. Okul ortamındaki iki tip rasyonel örgüt

Örgütsel özellikler	Örgütsel modeller
Otorite hiyerarşisi	Bürokratik
Kurallar ve düzenlemeler	
Otorite hiyerarşisi	
Bireysel olmayan yönelim	
Teknik yeterlik	Profesyonel
İşbölümü ve uzmanlaşma	

(Hoy ve Miskel, 1982: 93).

Tablo 1.3’ te, ilk özellik takımı “bürokratik”, ikincisi “profesyonel” olarak belirtilmiştir. Ayrım bir kez daha, teknik yeterlilik ve uzmanlığa dayanan otorite ile hiyerarşideki göreve dayanan otorite arasındaki olası çatışmaya ve uzmanlaşma ile bürokratikleşme arasındaki olası uyumsuzluğa dikkati çeker (Hoy ve Miskel, 1982: 93).

Tablo 1.4. Hall’ un bürokrasi boyutları üzerine yapılan çalışmalar

Araştırmacı	Bürokrasi Boyutları
Robert Michels (1949)	Fonksiyonların ayrımı
	İşlerde uzmanlaşma
	Hiyerarşik kuralların sıkı gözlemi
	Katı hiyerarşinin ortaya çıkması
K. Merton (1949)	Hiyerarşi
	Rol belirleyici kurallar
	Prosedürel özellikler
	Çalışanlar arasındaki resmileştirilmiş ilişkiler
	Durum ve kişilerle ilişkilerde nesnellik
Carl J. Fredrick (1952)	Kontrol ve denetimde merkezileşme
	Fonksiyonların ayrımı
	Makamların nitelik kazanması
	Nesnel doğruluk ve süreklilik
	Gizlilik (İhtiyat)
Peter Blau (1956)	Uzmanlık
	Hiyerarşi
	Bireysel olmayan yönelim
	Kurallar
Morroe Berger (1957)	Rasyonalite
	Yetkinliğe bağlı işe alma
	Hiyerarşi
	İhtiyat
Marshall E. Dimock (1959)	Hiyerarşi
	Uzmanlık
	Kurallar
	Bireysel olmayan yönelim
Ferrel Heady (1959)	Amaçlara ulaşmada rasyonel yönelim
	Otorite hiyerarşisi
	İş uzmanlığı
	Profesyonellik
	İşletmenin temeli için sistematik kurallar
Stanley Udy Jr. (1959)	Otorite hiyerarşisi
	Uzmanlaşmış yönetsel kadro
	Ücret ayrımı
	Sınırlandırılmış amaçlara sahip örgüt
	Vurgu başarımı
	Dengeli ödül sistemi

Hall' un çalışmasına bürokrasi boyutları açısından katkı sağlayan araştırmacılar Tablo 1.4' te gösterilmektedir (Yücel, 1999: 11).

Hall'ın bürokratik yapıyı ölçmek için anket envanterini geliştirdiği zamanlarda, D. S. Pugh ve İngiltere Birmingham'daki Aston Üniversitesi'ndeki iş arkadaşları, daha fazla nesnel tarzda olduğunu düşündükleri iş örgütleri yapısını değerlendirmek için bir mülakat/görüşme envanteri geliştirdiler. Aston envanteri Weberci gelenektedir. Beş temel örgütsel yapı özelliğini tanımlar: 1. aktivitelerin uzmanlaşması, 2.prosedürlerin standartlaştırılması, 3.dokümanların biçimselleşmesi, 4.otoritenin merkezileşmesi, 5. rol yapının düzenlenmesi. Hem Hall hem de Aston metodunu kullanarak yapılan bir araştırmada, David A. Sousa “yaklaşımların devlet okulları ile ilgili benzer ve tamamlayıcı bir bakış açısı elde ettiği” sonucuna varır. New Jersey'deki devlet okullarında, her iki yaklaşımı da kullanarak yaptığı çalışma, aşağıdaki beş bürokratik karaktere ulaşır:1. Sistem merkezileşmesi (Aston), 2. Okul merkezileşmesi (Hall), 3.Uzmanlaşma (Aston and Hall), 4.Standartlaşma (Aston), 5.Biçimselleşme (Aston) (Hoy ve Miskel, 1982: 95-98).

Bu araştırmada okulların bürokratileşme derecesinin öğretmen morali üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu yüzden, moral kavramının ayrıntılı olarak incelenmesinde yarar görülmektedir. Aşağıda, moral ile ilgili alanyazına yer verilmiştir.

1.2.2. Moral

Moral tanımlanması ve ölçülmesi zor olan sosyal ve psikolojik kavramlardan biridir. Birey için kullanıldığı gibi, bir grup için de kullanılabilir. Morali, “bir insana veya insan grubuna hakim olan iklim veya atmosfer” olarak tanımlamak mümkündür (Eren, 1989: 135, akt: Gürsel, 1997: 135). Grup dinamiği bakımından moral “grubun ortak amaçları kabul etmesi ve onların gerçekleşmesi için çaba göstermesi” olarak tanımlanabilir. Örgüt açısından moral, “örgüt amaçları ile üyelerinin ihtiyaçları arasındaki ahengin aynası” olarak görülebilir. Yönetim açısından ise karar verme yetkilerinin dağılımındaki doğruluk oranını yansıtır (Gürsel, 1997: 135).

Schneider, Donaghy ve Newman (1975) morali, bir bireyin belli bir amaç doğrultusunda eylemde bulunma isteği olarak tanımlarken, Roetlisberger (1941) morali örgüt sağlığının önemli bir boyutu, nokta göstergesi olarak ele almakta ve örgütsel bir

ortamdaki morali biyolojik bir organizmanın beden sağlığına benzetmektedir (Üstüner, 1999: 50).

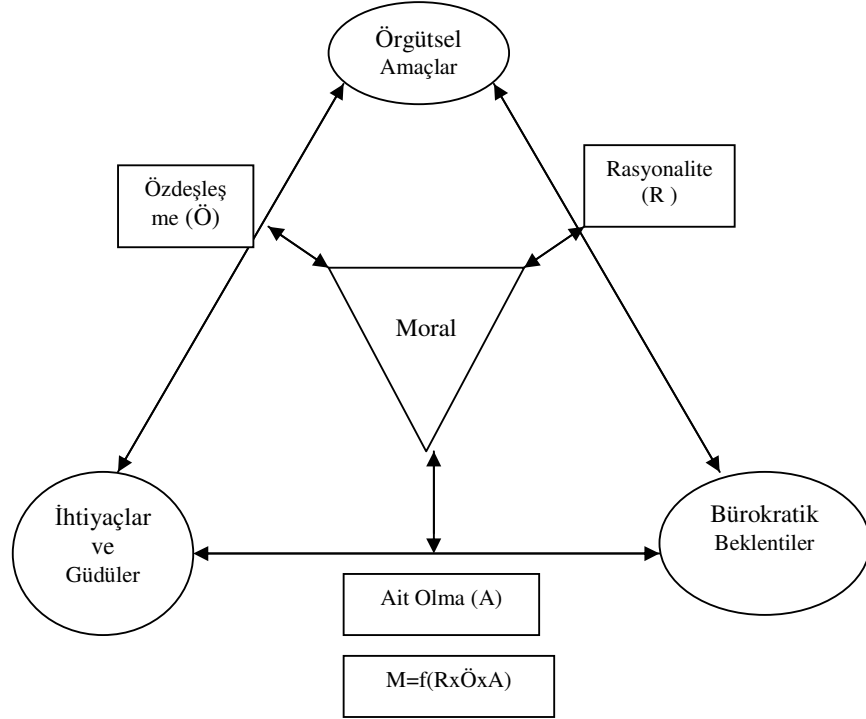
Websters sözlüğü morali; bireyin güven duygusu, yararlılık ve amaçlara dayalı olarak hissettiği mutluluk duygusu durumu; üyelerini, grubun başarılı olmasını isteyen üyeler haline getiren grup ruhu olarak tanımlamaktadır (<http://www.websters-online-dictionary.org/>).

Leighton (1947)' ye göre moral sürekli olarak ortak bir amaç ve işbirliği peşinde olan bireylerin oluşturduğu grubun kapasitesidir (Allred, 1980: 10).

Bentley ve Rempel (1980) moralin çok fazla görünümü olduğunu düşünmüşler; daha çok bireyin amaçlar konusunda duyduğu istek ve ihtiyaçla; ve grupla ya da bireysel olarak duyulan tutkuyla ilgilenmişlerdir (Houchard, 2005:22).

Keeler ve Andrews (1973), öğretmenlerin moral ve iş doyumlarıyla ilişkili olan örgütsel boyutların, öğretmenlerin kişisel tutum ve ölçülerine dayandığını belirtmişlerdir (Houchard, 2005: 22).

Moralin birçok tanımı olmasına rağmen, çoğunun grup amaçlarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Örneğin, Guba' ya göre moral kurumsal görevleri tamamlamak için gerekli olan ekstra enerji tüketimine bağlıdır. Bu anlamda yüksek moral grup amaçlarını başarmak için ekstra çaba sarfetme eğilimi olarak düşünülebilir. Moral tanımlarının çoğu amaçların oransal değişimlerin bilgisini ve ait olma duygusunu içerir; lakin sistemler modeli aynı zamanda grup amaçlarının rasyonel olduğu bilgisini ihmal eder. Özdeşleşme, bireysel ihtiyaçlar ile örgütsel amaçların uyum gösterdiği bir kapsam olarak amaçların değişimiyle ilgiliyken; ait olma bürokratik beklentiler ile bireysel ihtiyaçlar arasındaki uyum; ve rasyonalite bürokratik beklentiler ile örgütsel amaçlar arasındaki uyum olarak gösterilebilir. Örgüt üyelerinin morali bu üç kapsama bağlıdır. Şekil 1.1, örgütlerdeki moralin, özdeşleşme, ait olma ve rasyonalitenin bir etkileşim fonksiyonu olduğunu göstermektedir. $[M=f(Rx\ddot{O}xA)]$ (Hoy ve Miskel, 1982: 67-69).



Şekil 1.1. Moralin bileşenleri

Teorik olarak moral, bu üç bileşenden birisi düşük olduğu zaman yüksek olamaz. Okullarında yüksek morali sağlamak isteyen yöneticiler bürokratik beklentiler, bireysel ihtiyaçlar ve örgütsel amaçlar arasında güçlü bir uyum sağlama konusunda çaba içinde olmalıdırlar. Örgütsel doyumla ilgili verilen bilgiye göre, doyum yüksek moral başarımı için gerekli bir durumdur (Hoy ve Miskel, 1982: 68).

Örgütün işlevsel ve toplumsal çevresinin tüm etkenleri işgörenlerin morali üzerinde etkilerde bulunur. Örgütte morali yükselten etmenler ise, karara katılma, yetkili kılınma, iletişimden yeterince yararlanma ve takım olarak çalışmadır. Bunlar içinde yönetime katılmanın, moral üzerindeki etkileri verimin arttırılmasında rol oynayan önemli bir etmen olarak görülmektedir. Bir örgütte moral düşüklüğün en belirgin göstergesi, işgörenlerin örgütü bırakmaları, örgütten başka bir örgüte geçmek istemeleridir. Bunun yanı sıra, örgütte zorunlu olarak kalanlarda ise, devamsızlık, yalancı hastalık, savurganlık, kazalara neden olma gibi davranışlar morallerinin düşük olduğunu gösterir (Başaran, 1982: 209, akt: Gürsel, 1997: 135).

Eren (1998)' e göre, morale etki yapan faktörlerden bazıları şöyle sıralanabilir:

1. Personelin işinden duyduğu tatmin derecesi,
2. Üstün asta karşı davranışı,
3. Personelin işinde ilerlemek arzusu,
4. Personelin iş yerinde, iş arkadaşlarıyla geçinme durumu (Gürsel, 1997: 136).

Özdemir (1997)' ye göre, örgüt içinde, örgüt mensuplarının kendilerini “iyi” hissetmeleri sağlanmalıdır. Parks (1983), bireylerin, yüksek morallerini sürdürebilmeleri için hayatta belirli şeylere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Güdüleyici psikoloji içerisinde yerleşmiş bu ihtiyaçlar aşağıdaki kavramları içerir. Aşağıda bahsedilen temel ihtiyaçlar karşılandığı zaman iş doyumunu ve yüksek moral oluşmaya başlar (Houchard, 2005: 24):

1. Birisi hakkında iyi duygulara sahip olmak,
2. Ekonomik kaygılardan uzak olmak,
3. Fiziksel ve zihinsel sağlığı tehlike içerisine sokacak bir hayattan uzak olarak yaşamak,
4. Kişinin kendi yaratıcılıklarını sergileyecek yeterliğe sahip olması,
5. Sevmek ve sevilme için fırsat ve özgürlüğe sahip olmak.

Wiles (1967), çalışanlar arasındaki morali kuracak kişinin yöneticiler olduğunu belirtmiştir. O' na göre moral, kişinin işine karşı duyduğu duygusal ve zihinsel reaksiyondur. Moral yüksek ya da düşük olabilir. Öğretmen işini sevebilir ve iyi çalışma arkadaşlarına ve mükemmel bir işe sahip olduğunu düşünebilir. Bunun yanında, yönetime güvenmeyebilir, aldığı maaştan hoşnut olmuyor veya çalışma arkadaşlarına karşı güven duymuyor olabilir. Gerçek koşullar kritik faktörler değildir; moral için en önemli unsur öğretmenin nasıl hissettiği ve neye inandığıdır. Moral gözle görülemez, fakat moralin kalitesini insanların davranış yollarının dikkatli bir gözlemiyle saptamak mümkündür. Düşük moral ile devamsızlık, işe geç kalma, tembellik, işten aşırı kaçma ve devamlı tartışma halinde olma ve iş doyumsuzluğu belirtileri gösterme arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yüksek moralin belirtileri ise neşe dolu olma, işe tam vaktinde gelme, ilgi, güvenilir olma ve işbirliği yapma 'dır (Wiles, 1967: 227).

Moral, bir kişinin yaptığı işin miktarının etkiler. Düşük moral üretimi azaltır, yüksek moral ise yükseltir. Eğer moral düzeyi yüksek ise, çalışanlar yapacakları işte en etkili şekilde ilerlerler. Eğer moral düzeyi düşükse, öğretmenler potansiyel yeteneklerini kullanamayacak, ve okul yüksek etkililik gösteremeyecektir (Wiles, 1967: 228).

Marks ve diğerleri (1971)' ne göre öğretmen moralini etkileyen etkenler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Gruplar arasında ve iş ortamında güvenlik
2. Statü, prestij ve işin başarımı onaylama
3. Dengeli maaş, profesyonel seviye ve terfi
4. İş koşullarından ve sosyal ilişkilerden doyum sağlama
5. Amaçların başarımı
6. Kişinin, amirinin destek ve sadakatine karşı olan inancı
7. Güvene dayalı üstün liderlik
8. Personel kullanılabilirliği
9. Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle birlikte üstün performans göstermesi

(Marks ve diğerleri, 1971: 235-236).

Marks ve diğerleri (1971)' e göre düşük moral ile ilgili alanlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Eğitimsel aktivitelerin denetlenmesi ihtiyacı
2. Personel güvensizliği
3. Onaylama eksikliği
4. Negatif öğrenci ilişkileri
5. Meslekte yükselmek için uygun olanakların olmaması inancı
6. Ek ödeme ve maaşların yetersizliği
7. Eğitime ilişkin görevlerin gereğinden fazla olması
8. Fiziksel olanakların standardın altında olması
9. İş yükünün çalışma alanını kısıtlaması
10. Zayıf ve etkisiz iletişimler

11. Toplum baskısı yaratan gruplar ve onların temsilcileri ile velilerle hoş olmayan ilişkiler (Marks ve diğerleri, 1971: 236).

Marks ve diğerleri(1971)' e göre moral çabuk yayılan, zamanla tüm personele geçen ve eğitimin kalitesini belirlemede etkili olan bir kavramdır. Kuşkusuz, yüksek morale sahip olmayan öğretmen azami etkililiğini sağlayamaz.

Shilland (1949), öğretmen moralini ölçtüğü çalışmasında, envanterinde öğretmen moralini etkileyen 10 önemli faktörü aşağıdaki gibi tespit etmiştir:

1. Öğretmenin ilgi duyduğu ve eğitim olmuş alandaki işi yapması,
2. Yeterli kaynak ve donanım,
3. Yöneticiler tarafından duyulan saygınlık ve önem,
4. Fiziksel çalışma koşulları,
5. İş güvenliği,
6. Yönetimsel işbirliği ve destek,
7. Diğer öğretmenlerin arkadaşça tutumu,
8. Adil ücret politikası,
9. Genç bireylerden ilham alırken ve onlarla iletişim kurarken kişiliğin gelişmesi,
10. Öğrenci başarısının öğretmeyle ilişkili olması (Allred, 1980: 14).

Magoon, öğretmen moralini düşüren etmenleri aşağıdaki gibi özetlemiştir (Tremaglio, 1986: 42):

1. Yükselen şiddet,
2. İlgisiz veliler,
3. Yönetimsel raporlardan bunalmış olma,
4. Sınıflardaki yüksek öğrenci sayısı ile yüksek üretim mesuliyeti,
5. Sıkıcı akademik toplantılar,
6. Yardım eksikliği,
7. Öğrenme sürecinde yöneticiler, veliler ve öğrencilerden deneyimli bir partner oldukları onayını alamamak,
8. Sadece kendi alanlarıyla ve kendi politik çevreleriyle ilgilenen otoriter denetmen, yönetici ve yönetici yardımcılardan destek alamama,
9. Günlük ve uzun vadeli eğitimsel problemleri çözerken girdi eksikliği.

Farber (1984), öğretmen tükenmişliğini düşük moral belirtisi olarak almıştır. Ekonomik koşulların yetersizliğinden dolayı, öğretmenlerin öğretmen etkinliklerinde tıkanmış olduklarını belirtmektedir. Yıpranmış olan öğretmenler öğrencilerinden daha az başarı, ve yaptıkları işler karşılığında daha az ödül beklemektedirler (Werst, 1987: 14).

Bursalıoğlu (1982)' ye göre, örgütte morali yükseltmek için, eğitim yöneticisinin göz önünde bulunduracağı ilkelerden bazıları şunlardır:

1. Yapının iyi kurulması ve formal ilişki kalıplarının kesin olması,
2. Yöneticinin çevresine güven vermesi,
3. Yöneticinin, en yakın yardımcılarını akıllıca seçmesi,
4. İletişim sisteminin sürekli olarak geliştirilmesi,
5. Yöneticinin, örgüt amaçları ile üyelerin ihtiyaçları arasında dengeli bir tutum gözetmesi,
6. Bireyin davranışı üzerine yönetimden çok grup davranışı yoluyla etki yapılması,
7. Örgütün sosyal bir sistem olduğu ve böyle bir sisteme has özellikler taşıdığı unutulmaması (Gürsel, 1997: 136).

Stedt ve Fraser (1984) moralin tanımının yapılmasının güç olduğunu ifade ederek moralin ölçülebilirliğini ancak geçmişte geliştirilen moral ölçeklerinin çalışanların moralleri hakkında bilgi edinmemizi sağlamalarına rağmen, bu ölçeklerin zayıf morali iyileştirmesi doğrultusunda çok az öneriler ileri sürebildiklerini ifade etmektedirler. Stedt ve Fraser zayıf moralin iyileştirilmesi konusunda öneriler sunabilecek bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri bu ölçeğe "Davranışsal moral kontrol listesi" adını vermişlerdir. Stedt ve Fraser bu ölçme aracını geliştirirlerken bazı sayıtlılardan hareket etmişlerdir. Bu sayıtlılar;

- Öğretmen morali öğretmenlerin eğitim süreci ile ilgili olarak kısmen tanımlanabilir.
- Müdürler veya denetmenler çalışanların moralini etkiler
- Moral idare edilebilen sürekli olarak değişim içinde olan bir fenomendir
- Moralın davranışsal bileşenini değiştirmek için, yöneticiler belli davranışlarla ilgilenmeli ve bu davranışları uygun bir şekilde değerlendirmelidirler

· Moral gerçeği yansıtın veya yansıtmasın algılara dayanmaktadır (Üstüner, 1999: 53-54).

Öğretmen moralini ölçmek için kullanılan envanterlerin en yaygını, Purdue Üniversitesi öğretim üyelerinden olan Bentley ve Rempel' in geliştirdiği Purdue Öğretmen Anketi (Purdue Teacher Opinionnaire- PTO)' dur. Envanter, öğretmen moral düzeyinin tümü ve moralin tüm alt boyutları için ayrı ayrı genel bir puan belirler. Öğretmen Moral Anketi, öğretmenleri ilgilendiren ve onların moralleri üzerinde olumsuz etki yapan önemli problem ve gerginlikleri saptamaya yardımcı olur. Aynı zamanda, morali yükseltmek için öğretmen yaşantı beklentilerinin vurgulanması ve geliştirilmesi için bilgi verir (Bentley ve Rempel, 1970, akt: Katz, 1980: 41).

Öğretmen Moral Anketi (PTO) boyutları şunlardır: 1. Öğretmenin okul müdürü ile uyumu, 2. Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, 3. Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, 4. Öğretmen maaşları, 5. Öğretmenin iş yükü, 6. Müfredata ilişkin sorunlar, 7. Öğretmenin statüsü, 8. Eğitimin toplumdaki gördüğü destek, 9. Okulun olanakları ve hizmetleri, 10. Toplumsal baskı.

Öğretmen moral anketi boyutları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Houchard, 2005: 39-40):

1. Öğretmenin okul müdürü ile uyumu Öğretmenin, okul müdürünün mesleki yeterliliği, öğretmenlere ve kendi işine olan ilgisi, iletişim kurma yeteneği ve insan ilişkilerindeki becerileri hakkındaki duygularıdır.

2. Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum Öğretmenin, öğrencilerle olan ilişkileri ve öğretimden elde ettiği doyum ile ilgilidir. Bu boyuta göre, yüksek morale sahip öğretmen öğretmeyi sever, işinde yeterli olduğunu hisseder, öğrencilerle birlikte olmaktan keyif alır ve gelecekte de bu mesleği yapacağını düşünür.

3. Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu Öğretmenin diğer öğretmenlerle olan ilişkilerine odaklanır. Bu boyuttaki maddeler öğretmenlerin işbirliğine bakış açılarını, meslektaşlarıyla birlikte çalışma durumlarını, birbirlerine olan etkilerini, kendi aralarındaki yeterliklerini inceler.

4. Öğretmen maaşları Esas olarak öğretmenlerin maaşları ve maaş politikaları hakkındaki duyguları ile ilgilidir. Maaşların öğretmen yeterliliklerine göre ayarlanıp ayarlanmadığı, maaşların diğer okullardaki maaşlarla karşılaştırıldığında uygun olup

olmadığı, maaş politikalarının adil olarak yönetilip yönetilmediği ve öğretmenlerin bu politikaların gelişmesinde rol oynayıp oynamadığı hakkındaki soruları içerir.

5. Öğretmenin iş yükü Arşivcilik, gereksiz kırtasiye işleri gibi öğretmen zamanını boş yere harcayan, ayrıntılı müfredat gibi öğretmenin profesyonel zamanını çalan işlerle ilgilidir.

6. Müfredata ilişkin sorunlar Öğretmenlerin bireysel farklılıkları gözetilen öğrenci ihtiyaçları için okulda uygulanan programa karşı tepkilerini içerir.

7. Öğretmenin statüsü Öğretmenin öğretim yaparken itibarı, güvenliği ve haklarına karşı olan duyguları ile ilgilidir. Bu boyuttaki maddelerin çoğu öğretmenin toplumun kabul edilmiş bir üyesi olup olmadığı ile ilgilidir.

8. Eğitimin toplumdan gördüğü destek Toplumun, okulda uygulanan eğitimsel programa karşı ne kadar gönüllü ve istekli olup olmadığı ile ilgilidir.

9. Okulun olanakları ve hizmetleri Olanak ve hizmet ve donanımların yeterliliği, malzeme ve tedariklerin edinilmesindeki verim ile ilgilidir.

10. Toplumsal baskı Öğretmenin kişisel standartları, okul dışı aktivitelerine katılımı, sınıf içerisindeki tartışmalarda duyduğu özgürlük hakkındaki toplumsal beklentilere dikkat çeker (Houchard, 2005: 39-40).

“Moralin birçok tanımı olmasına rağmen, çoğunun grup amaçlarıyla ilgili olduğu söylenebilir (Hoy ve Miskel, 1981:67)” denmişti. Öğretmen moraline güdülenme kuramları açısından bakıldığında, tüm güdülenme kuramlarının temel amacının bireyin örgütsel amaçlar doğrultusunda yapılması gereken davranışlara hazır olması ya da yapılmakta olan davranışları sürdürmekte istekli olmasıyla ilgilenmektedir. Bu nedenle ana hatlarıyla güdülenme kuramları üzerinde durulacaktır (Tanıoğen, 2003: 9).

1.2.3. Güdülenme Kuramları

Moral düzeyi, güdülenmenin yakından ilgili olduğu bir durumdur. Yeterince motive edilmiş çalışanların çabalarını aynı amaç etrafında daha iyi bir şekilde yoğunlaştıracakları bellidir. Dolayısıyla motive olmuş bireylerin çoğunlukta olduğu bir kurum ortamında, bireyler arasındaki ilişkilerin, etkileşimin ve iletişimin kısacası örgütsel havanın ve örgütsel iklimin daha destekleyici olması söz konusudur (Fındıkçı, 1999: 377).

Güdülenme bilgi ve teorileri çalışanın işine hevesle, istekle sarılarak çalışmasını sağlamak için ne gibi önlemlerin alınması gerektiğini ilgilendiren konuları kapsamaktadır (Telimen, 1978: 31-46, akt: Özalp: 439).

Reece ve Brandt (1999)' a göre güdülenme, kişilerin neyi neden yaptıklarıyla ilgilidir.

Yüksel (2007)' ye göre güdülenme, bir hedefe ulaşmada enerji veren, onu güçlendiren ve yönelten bir güçtür (Yücel, 2007: 80).

Güdülenme insanların faaliyetlerini devam ettirmelerini sağlayan güçlerin bir kombinasyonu ya da insanları harekete geçiren ve başlayan hareketlerin devam ettirilmesini sağlayan bir kuvvet olarak tanımlanabilir (Baykal, 1978: 7, akt: Özalp: 440).

Güney (2000)' e göre güdülenme bir veya birden çok insanı belirli bir yöne doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı şeklinde tanımlanabilir. Eğitimde güdülenme ilgili çalışmaların sonuçları güdülenme bilişsel yönüne dikkati çekmiştir. Bu yüzden günümüzde güdülenme ile ilgili teori ve araştırmalarda anlama ve kavramanın önemi baskın çıkar (Serin, 2006: 146).

İnsanın, belli bir yönde davranmasına yol açan, onu böyle bir davranışa iten, bir işi yapmaya istekli kılan ruhsal durumuna güdülenme denmektedir (Başaran, 1984: 266). Güdülenme, işgörenin kendine verilen görevi yapmak için çabaya girişmesi, gereken çabayı göstermesi, bu çabayı sürdürmesidir. Güdülenmenin özünü çaba kavramı oluşturmaktadır (Campbell ve Pritchard, 1976, akt: Başaran, 1984: 266).

Myers çalışanları daha etkili çalışmaya neyin güdülediği konusunda araştırmalar yapmış ve onları güdüleyen şeyin başarı, sorumluluk, gelişme, ilerleme, keyif almayı sağlayacak ilgi çekici bir iş olduğu sonucuna varmıştır (Hampton, 1972: 41).

1.2.3.1. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Maslow (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinde, öğretmen moralinin ana yapısını ve kurulumunu yaparak, moral kavramının anlaşılmasını sağlayacak büyük bir temel atmıştır (Houchard 2005: 23).

Motivasyon ve Kişilik (1954)' te yazdığı üzere Maslow, örgütün erişmeye çalıştığı bireysel ihtiyaçların hiyerarşisini, bireyi başarıyla tamamlamak için tanımlar. Maslow' a göre yiyecek ve barınak insanoğlunun başat ihtiyaçlarıdır. Bunlar ile ilgili doyum sağlanınca kişi fiziksel sağlığının bozulmasından korunur. Daha sonra, aile ve arkadaşlarıyla sıcak ve destekleyici ilişkiler ister ve ilişkileri öncelik kazanır. Daha sonra kişi akrabalarından değer görmek ister. En sonunda, tüm bu ihtiyaçlar karşılandığında, kişi yaratıcı yeteneklerini paylaşmak, hayatta istediği şeyleri başarmak için iç potansiyelini gerçekleştirmeyi arar (Berkley ve Rouse, 2004: 112).

Fındıkçı (1999), Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisini şu şekilde açıklamaktadır: Bireysel ihtiyaçların ilki fizyolojik ihtiyaçlardır. Burada yeme, içme, barınma gibi genelde hayatı sürdürmeye yönelik ihtiyaçlar yer almaktadır. İkinci sırada yer alan ihtiyaç güvenlidir. Bu ihtiyaç ise bireyin kendisini emniyette hissetmesine yönelik ihtiyaçları içerir. İş ya da diğer sosyal hayatta karşılaşılabilecek problem (örneğin iş kaybı, hastalık gibi) durumlardan korunma önemli bir ihtiyaçtır. Üçüncü sıradaki ihtiyaç ise ait olma, sevgi, kendini ifade gibi duygusal ağırlıklı ihtiyaç ve beklentiler yer alır. Dördüncü ihtiyaç saygı başlığı altında toplanabilecek bir ihtiyaçtır. Burada, diğer insanlar tarafından kabul görme, saygı duyulma, takdir edilme ve benzeri ihtiyaçlar söz konusudur. Maslow' a göre ihtiyaçlar hiyerarşisinin son sırasında bireyin kendisini gerçekleştirmesi yer almaktadır. Bu aşama, bireyin arzuladığı işi yapması, arzuladığı yere gelmesi, başarması, üretmesi ve kendini kanıtlamasını içerir. Maslow' un oldukça önemli bir yaygınlık kazanan bu teorisine göre sözü edilen ihtiyaçlar belirli bir hiyerarşi içindedirler. Yani bireyin bir ihtiyacı karşılandıktan sonra diğer ihtiyaç söz konusu olabilmektedir. Maslow düşük sıradaki ihtiyaçları (fizyolojik, güvenlik, ait olma) eksiklik ihtiyaçları, yüksek düzeydeki ihtiyaçları (saygı, kendini gerçekleştirme) ise gelişme ihtiyaçları olarak değerlendirmiştir (Fındıkçı, 1999: 380-381).

1.2.3.2. Alderfer' in ERG kuramı

Maslow' un insan ihtiyaçlarının hiyerarşisi ile ilgili fikirleri, örgüt üyelerinin etkili şekilde nasıl güdüleneceği ile ilgili bilgiyi vermesi açısından önemlidir. Yale Üniversitesinden Clayton Alderfer ise Maslow ve diğerlerinin fikirlerini sadeleştirerek güdüleme kavramını Varoluş, İlişkililik ve Gelişme (Existence, Relatedness, and Growth Theory (ERG)) olarak farklı bir perspektiften ele almıştır. Tablo 1.5' te görüldüğü üzere, Alderfer üç boyutlu bir hiyerarşiden bahsetmektedir. Belirttiği

ihtiyaçlar Maslow’ un açıkladığı ihtiyaçlarıyla aynıdır, fakat Alderfer bu hiyerarşileri farklı şekilde bölmüştür (Dunham ve Pierce, 1989: 486).

Tablo1.5. Alderfer’ in ihtiyaçlar hiyerarşisi

Gelişme İhtiyaçları
1. Kendine Saygı İhtiyacı
2. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı
İlişkililik İhtiyaçları
1. Sosyal İhtiyaçlar
2. Sosyal Saygı İhtiyaçları
3. Kişilerarası Güvenlik İhtiyaçları
Varoluş İhtiyaçları
1. Psikolojik İhtiyaçlar
2. Maddi Güvenlik İhtiyaçları

(Dunham ve Pierce, 1989: 487).

Alderfer’ in ERG kuramını anlamak için “doyumun devamı”, “hayalkırıklığı”, “hayalkırıklığından kaçınma”, “gaye” isimli dört bileşeni anlamak yeterlidir (Dunham ve Pierce, 1989: 486).

Alt düzeydeki ihtiyaçlar doyurulduğunda üst basamaklardaki ihtiyaçlar önem kazanmaktadır. Alderfer bunu “Başarı Dizisi” olarak adlandırmaktadır. Birey belirli bir ihtiyacını karşılayamadığı zaman umutsuzluğa kapılır ve bu düzey “hayalkırıklığı” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü unsur “hayalkırıklığından kaçınma” dır. Bireyin başarısızlıkla sonuçlanan deneyimleri, bireyin dikkatini daha somut ve alt düzeydeki bir ihtiyaca çevirmesine neden olabilir. Dördüncü ve son unsur olan “gaye”, bireyin doğasında var olan gelişmenin başarılıcağını belirtmektedir. Bir birey ne kadar gelişirse, gelişmeyi o kadar ister, bu yüzden gelişme onun için daha önemli hale gelir ve başarmak için daha güçlü motive olur (Dunham ve Pierce, 1986:486, akt: Tanrıöğen, 2003: 11-12).

Yöneticilerin, işgörenleri başarısızlıkla karşılaştıklarında umutsuzluğa kapılıp alt düzeydeki ihtiyaçlarla ilişki kuracaklarını, bu ihtiyaçların da örgüt için fazla değerli olmayacağını bilmeleri gerekir (Tanrıöğen, 2003: 12).

1.2.3.3. McGregor' un X ve Y kuramları

İnsan enerjisini örgütsel ihtiyaçları karşılar hale getirmek için, yönetim görevlerinin geleneksel kavramları belli başlı üç önermeyle ifade edilebilir. Bu önermeler bütününe “Kuram X” denilmektedir .

1. Yönetim, ekonomik yıkımları göz önüne alarak para, materyaller, donatım ve kişiler gibi, verimli kuruluşların elemanlarını organize etmekle yükümlüdür.

2. Bu, örgütün ihtiyaçlarını karşılamak için kişilerin çabalarını yönetme, onları güdüleme, davranışlarını ıslah etme sürecidir.

3. Yönetimdeki bu müdahaleler olmazsa kişiler örgütsel ihtiyaçlara karşı pasif kalan ve hatta karşı koyan duruma geçebilirler. Bu yüzden çalışanlar ikna edilmeli, ödüllendirilmeli, cezalandırılmalı, kontrol edilmeli ve tüm aktiviteleri yönetilmelidir (Garvey, 1997: 419).

Kuram X, insan doğasını kötümser bir yaklaşımla ele almaktadır. Bu kurama göre kişiler gerçekten çalışmayı istemezler, o yüzden zorlanmalı, sıkı bir şekilde yönetilmeli ve işlerin yapılması için harekete geçirilmelidir (Reece ve Brandt, 1999: 183).

Kuram X' in kötümser yaklaşımından dolayı, kişileri yönetmek için insan doğası ve insan güdülenmesi ile ilgili daha uygun varsayımlar içeren Kuram Y ortaya çıkmıştır. Bu kuramla ilgili önermeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Yönetim, ekonomik yıkımları göz önüne alarak para, materyaller, donatım ve kişiler gibi, verimli kuruluşların elemanlarını organize etmekle yükümlüdür.

2. Kişilerin doğası, örgütsel ihtiyaçlara karşı koyan ya da bu ihtiyaçlara karşı pasif kalan değildir. Böyle bir duruma gelmelerinin sebebi, örgütte yaşamış oldukları deneyimlerdir.

3. Güdülenme, gelişim potansiyeli, sorumluluk üstlenme kapasitesi, örgütsel amaçları yönetmek için hazır bulunuşluk gibi özellikler kişilerde mevcuttur; bahsedilen özellikleri sağlayan yönetim değildir. Bu tür karakteristikleri kişilerin kendilerinin fark edip geliştirmesi için olanaklı hale getirmek yönetimin sorumluluğudur.

4. Yönetimin asıl görevi, kişilerin kendi amaçlarını örgütsel amaçlara doğru yönetmesini sağlamak için, örgütsel koşulların ve işlemlerin yöntemlerini planlamaktır (Garvey, 1997: 421).

Kuram Y, insan doğasını iyimser bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bu kurama göre çalışmak, insanlar için eğlence ve dinlenme kadar doğaldır. Kişiler, kendi kendilerini yönetmeye muktedirdir ve eğer örgütsel amaçları başarmak isterlerse sorumluluk alırlar (Reece ve Brandt, 1999: 183).

1.2.3.4. İki etken kuramı

Herzberg, kurum ortamında bireyleri harekete geçiren ve doyuma ulaştıran faktörleri iki ana grupta ele almıştır. Bu faktörler, hijyen ve teşvik edici faktörler olarak ele alınmıştır. Hijyen faktörler, daha çok iş yerindeki somut durumlarla ilgilidir (şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi, amirle ilişkilerin iyi olmaması, ücret ve maaş düzeyi ve artışlarının yetersizliği, vb.). bu ihtiyaçların karşılanmamış olması kişinin iş tatminini olumsuz yönde etkiler. Ancak bunların varlığı çalışanın tatminine, doyumuna yol açmamaktadır. Diğer yandan takdir edilme, ödüllendirilme, başarı sağlama, uygun işte çalışma ve benzeri teşvik edici faktörlerin kurumda yeterince işlememesi yani bu ihtiyaçların karşılanmaması çalışanda doyumsuzluğa ve motivasyon düşmesine yol açacaktır. Ancak bu ihtiyaçların karşılanmış olması kişiyi motive edici, teşvik edici rol oynamaktadır (Fındıkçı, 1999: 383).

Sonuç olarak güdüleyiciler (teşvik ediciler), iş doyumsuzluğundan daha çok iş doyumuna katkıda bulunur. Sağlık etkenleri ise (hijyen faktörleri), iş doyumundan çok daha fazla iş doyumsuzluğuna neden olur (Tanrıöğen, 1997: 49, akt: Tanrıöğen, 2003: 14).

1.2.3.5. Maslow, Herzberg ve Alderfer'in kuramlarının karşılaştırılması

Maslow ve Alderfer çalışanların içsel ihtiyaçları üzerinde dururken, Herzberg bunların yanında ihtiyaç doyumunu için sağlanan koşulların farklılıklarını (işin içeriği ve işin bağlamı) irdeler. Maslow ve Herzberg' in modelleri için yapılan yaygın yorumlar, modern toplumlardaki çoğu işçinin aşağı düzeydeki ihtiyaç ve güdüleyicilerle çoktan doyum sağlamış olduklarını, böylece şu an yukarı düzeydeki ihtiyaç ve güdüleyicilerle güdülediklerini belirtmektedirler. Alderfer, ilişkililik veya gelişme ihtiyaçlarının

doyumunda eksiklik olmasının varoluş ihtiyaçlarında yeni arayışlara sebep olacağını belirtmektedir. Sonuç olarak, bu üç kuram; yöneticinin girişimleri yönetmeden önce hangi ihtiyaç ya da ihtiyaçların çalışanı doyuracağını keşfetmesinin yararlı olacağına işarete eder. Böylelikle, tüm ihtiyaç kuramları, kurumu anlamak için esas ve davranışsal değişim için başvuru kaynağı teşkil eder (Newstrom ve Davis, 1997: 127).

Okullar, aynı zamanda bürokratik yapılardır. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ve kendi moral düzeylerine ilişkin algıları, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkisinin bir kestiricisidir. Ulaşılan kaynaklara bakıldığında, bu konuda yapılan araştırmaya rastlanmamıştır, bununla birlikte okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin çalışmaların çok az olduğu söylenebilir. Okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkileri irdeleyen bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkileri nasıldır?

1.4. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin algısına göre, Denizli İlköğretim okullarının bürokratikleşmesi hangi düzeydedir?

2. Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına, (d) eğitim durumlarına, (e) hangi kademe olduklarına, (f) çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir?

3. Öğretmenlerin algısına göre, Denizli İlköğretim okullarında öğretmen morali hangi düzeydedir?

4. Öğretmenlerin İOMÖ' nin (i) öğretmenin okul müdürü ile uyumu, (ii) öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, (iii) öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, (iv) öğretmen maaşları, (v) öğretmenin iş yükü, (vi) müfredata ilişkin sorular, (vii) öğretmenin statüsü, (viii) eğitimin toplumdaki gördüğü destek, (ix) okulun olanakları ve hizmetleri, (x) toplumsal baskı boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

5. Öğretmenlerin, moral düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına, (d) eğitim durumlarına, (e) hangi kademe olduklarına, (f) çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir?

6. Okulların bürokratikleşme düzeyleri öğretmenlerin morallerini ne derecede etkilemektedir?

7. Okulların bürokratikleşme düzeyleri öğretmenlerin morallerini her bir moral boyutu açısından ne derecede etkilemektedir?

8. Okulların bürokratikleşme düzeyleri, resmi ve özel ilköğretim okulları açısından ele alındığında öğretmenlerin morallerini her bir moral boyutu açısından ne derecede etkilemektedir?

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen morali üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve konuyla ilgili öneriler geliştirmektir.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Örgütler, amaçlarını gerçekleştirebildikleri ölçüde etkili sayılmaktadırlar. Toplumlar modernleştikçe, o toplum içindeki örgütler büyümekte ve gelişmektedir. Bürokrasinin başlıca özelliklerinden biri büyüklük olduğu için toplumlardaki bu gelişme ve ilerleme, o toplum içindeki örgütlerin bürokratikleşme düzeyinin yükselmesine sebep olmaktadır. Okullar da bürokrasinin bir parçası olduklarına göre, okulların bürokratikleşmesi ve amaçlarına ulaşmaları; verimli, hızlı ve etkin çalışması açısından son derece önemli sayılmaktadır.

Bir örgütün etkili olabilmesi, bürokratikleşme düzeyiyle beraber, o örgütte çalışan bireylerle de doğrudan ilişkilidir. Örgütün amaçlarına ulaşmaları o örgütte çalışan bireylere bağlıdır. Çalışanların ortak bir amaç doğrultusunda verimli bir şekilde çalışıp bu amaçlara ulaşabilmesi için, moral düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Bürokratikleşmiş örgütlerde yüksek moralle çalışan bireylerin, örgütün hedeflerini gerçekleştirmesi olasıdır.

Ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde, okulların bürokratikleşme düzeyiyle ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, bunun yanında okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralini nasıl etkilediği konusunda yapılan herhangi bir araştırmanın bulunmadığı gözlenmiştir. Çalışmanın, literatüre katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ve kendi morallerine ilişkin algıları belirlenirse, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralini ne derecede etkilediği belirlenebilir, bu doğrultuda yapılacak değişiklikler saptanabilir, ve olası eksiklikler tespit edilip önlemler alınabilir.

1.7. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, hazırlanan ankete içtenlikle ve doğru cevap vermişlerdir.
2. Ölçme aracının kapsam geçerliliği için başvuru uzman kanırları yeterlidir.
3. Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.
4. Araştırma için seçilen yöntem, araştırmanın amacı için uygundur.

1.8. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan I. Kademe ve II. kademe öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, kademe, çalıştıkları okul türü gibi değişkenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma, ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.
4. Araştırmada öğretmenlerin moral düzeylerini ölçmek için kullanılan araç, İngilizce aslından Türkçe'ye çevrilmiştir. Uyarlama çalışmalarının belirli sınırlıklar getirebileceği düşünülmektedir.
5. Genellemeler araştırmanın kapsadığı evren ile sınırlıdır.

1.9. TANIMLAR

Bürokrasi: Önceden tespit edilmiş kesin kurallara ve ilişki kalıplarına göre işleyen biçimsel bir yapı (Yeniçeri, 2002: 62).

Moral: Bir insana veya insan grubuna hakim olan iklim veya atmosfer ((Eren, 1989: 135, akt: Gürsel, 1997: 135).

Algı: Öğretmenlerin ölçekte bulunan maddelerin belirttiği durumlara ilişkin görüşleri (Tanrıoğen, 2003: 17).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.1.1. Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar

Yücel (1999) tarafından yapılan “Bürokrasi ve Öğretmenlerin Güç Duygusu” adlı çalışmada, Max Weber’ in Bürokrasi Teorisi” isimli çalışmasında Hall un, Max Weber’ in Bürokrasi Teorisi üzerine yaptığı kavramsallaştırmasının bir analitik araç olarak yararını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Karabük’ teki 68 okulda çalışan 486 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın bürokrasiyi ölçmek için kullanılan maddeleri, Hall’ un(1961) Otorite hiyerarşisi, işbölümü ve uzmanlaşma, kurallar ve düzenlemeler, prosedürel özellikler, bireysel olmayan yönelim ve teknik yeterlik olmak üzere 6 boyuttan oluşan Örgütsel Envanteri’ nin çeşitli versiyonlarından gelmektedir. Birbirleriyle makul ölçüde korelasyon veren bürokratik boyutlar, birbirleriyle negatif ilişki veren iki grup faktör altında toplanmışlardır. İlk faktör (kontrol), otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler, prosedürel özellikler ve ilişkilerde resmiyet boyutlarından oluşmuştur. İkinci faktör (uzmanlık) işbölümü ve uzmanlaşma ile teknik yeterlikten oluşmaktadır. Kontrol ve uzmanlık faktör değerlerine göre, öğretmenler Weber’ci, meslektaş, kaotik ve otoriter olmak üzere 4 tipolojiye ayrılmışlardır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Meslektaş grubundaki öğretmenler en yüksek düzeyde güç duygusuna, otoriter gruptaki öğretmenler en düşük düzeyde güç duygusuna sahiptir.

2. Güç duygusu bürokratikleşme ile ters ilişkili, uzmanlık ile ilgili değişkenlerle pozitif ilişkili bulunmuştur.

3. Büyük okullarda çalışan öğretmenler, bu okullardaki otorite hiyerarşisininin, küçük okullara göre daha düşük seviyede olduğunu bildirmiştir.

4. İkili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenler, kuralların uygulanmasının tekli öğretim yapan okullara nazaran daha yüksek seviyede olduğunu bildirmiştir.

5. Eğitimci olmak için yetiştirilmemiş olan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha az düzeyde bürokrasi gözlemlemiştir. Eğitim fakültesi mezunu olan

öğretmenler, diğer alanlarda yetişmiş olan öğretmenlere göre okullarında daha yüksek düzeyde bürokrasi gözlemlemişlerdir.

6. Düşük derecede eğitim almış öğretmenler, daha yüksek derecede eğitim almış öğretmenlere göre okullarında daha yüksek düzeyde bürokrasi gözlemlemişlerdir.

7. Yüksek derecede eğitim almış olan öğretmenler yüksek derecede uzmanlık ve düşük derecede kurallara uyma gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

8. Düşük derecede eğitim almış öğretmenler, daha yüksek derecede eğitim almış olan öğretmenlere nazaran okullarında daha yüksek düzeyde arkadaşlık ilişkileri gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

9. Öğretmenler, yüksek derecede kurallara uygunluk gözlemledikleri takdirde, yüksek derecede arkadaşlık ilişkileri gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

10. Öğretmenler, okullarında teknik yeterliğe bağlı terfi ve yüksek derecede uzmanlık gözlemlediklerinde, arkadaşlık ilişkilerinin yükseldiğini belirtmişlerdir.

11. Öğretmenler, yaşça büyük ve deneyimli yöneticilerle çalıştıkları takdirde daha yüksek bürokrasi gözleme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

12. Öğretmenler, yaşça büyük ve deneyimli yöneticilerle çalıştıkları takdirde, okullarında daha düşük düzeyde uzmanlık gözleme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

13. Yaşça daha büyük yöneticilerle çalışan öğretmenler, okullarındaki terfinin teknik yeterliğe bağlı olmadan yapıldığını gözleme eğilimi olduğunu belirtmişlerdir.

14. Yaşça daha büyük yöneticilerle çalışan öğretmenler, okul iklimleri içerisinde az düzeyde arkadaşlık ilişkileri olduğunu belirtmişlerdir.

15. Erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısına oranla daha yüksek okullarda çalışan öğretmenler, düşük düzeyde kural uygulanması ve yüksek düzeyde otorite hiyerarşisi olduğunu bildirmişlerdir.

16. Erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısına oranla daha yüksek okullarda çalışan öğretmenler, yöneticilerle okul dışı arkadaşlıklarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

17. Kadın öğretmenlerin okul yöneticileriyle olan okul dışı arkadaşlık düzeyleri, erkek öğretmenlere nazaran daha düşüktür.

18. Kadın öğretmenler, okullarındaki otorite hiyerarşisi uygulamalarını, erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

19. Öğretmenler okullarında yüksek derecede uzmanlık gözlemlediklerinde daha güçlü hissetmektedirler.

20. Batıdaki bürokrasi ile ilgili çalışmalarının, benzer sonuçlar verdiği için ötürü Türk okullarına uygulanabilirliği desteklenmiştir.

21. Hall' un Max Weber'in bürokrasi ile ilgili ideal tip çalışması, Türk okullarının örgütsel yapısını analiz etmekte uygun bir analitik araçtır.

Öztürk (2001) tarafından yapılan “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri” isimli çalışmanın amacı, lise öğretmenlerinin okullardaki bürokratikleşme düzeyi, bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi ile kendi stres düzeylerine ilişkin algılarını saptayıp, onların bu algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek ve bunun yanında öğretmen algılarının kendi özelliklerine ve okulların bazı özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediklerini saptayabilmektir.

Araştırma için gerekli veriler, Açık göz ve Skovholt tarafından geliştirilen “Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 46 lisede çalışan 725 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları şöyledir.

1. Okullardaki bürokratikleşme düzeyinin ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmazken; yaş, mesleki kıdem, okulların türü, okulların büyüklüğü ve yerleşim birimleri değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

2. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, branş ve okulların buldukları yerleşim birimlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yaş, mesleki kıdem, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

3. Bürokrasinin kurallar-düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark

bulunmazken; yaş, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

4. Bürokrasinin nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; yaş, mesleki kıdem, okul türü, okul büyüklüğü ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

5. Bürokrasinin prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları arasında cinsiyet, branş, okulların türü ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken; mesleki kıdem ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

6. Bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

7. Öğretmenlerin, stres düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve okulların buldukları yerleşim birimleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark bulunmazken; yaş, okul türü ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ise anlamlı düzeyde bir fark olduğu saptanmıştır.

8. Öğretmenlerin, stres düzeylerine ilişkin algılarıyla okullardaki bürokratikleşme düzeyi ve bürokrasinin otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında negatif ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karaman ve Akıl (2004) tarafından yapılan “Bürokrasi ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık Üzerine Nicel Bir Araştırma” isimli çalışmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki bürokrasi ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın örneklemini, Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan ve tesadüfi tabakalı örnekleme ile seçilen 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde Yücel (1999) tarafından geliştirilen ‘Bürokratikleşme Anketi’ ve Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından geliştirilen ‘İlkokullar için Örgütsel Sağlık Envanteri’ kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Otoritenin hiyerarşik kullanımı, prosedürel standartlaşma ve kuralların takibi bürokrasinin boyutlarıdır.

2. Bürokrasi okul örgütsel sağlığının bütün boyutlarını etkilemektedir.

3. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha kuralcıdır.

4. Öğretmenler bürokratik okulları sağlıklı okullar olarak görmektedirler.

5. Okulda hiyerarşik otorite kullanımı ile kuralların takibi, prosedürel standartlaşma, ilişkilerde resmiyet ve negatif atmosfer boyutları arasında olumlu ilişki vardır.

6. Öğretmen görüşlerine göre, okullarda otoritenin hiyerarşik kullanımı öğretmenlerin dış etkilerden korunmasını sağlamaktadır.

Dönder (2006) “ Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Bürokrasi” isimli çalışmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okullarındaki örgütsel vatandaşlık davranışlarına bürokrasinin etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, tabakalı tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 26 okuldaki 430 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları, Yücel (1999)’in geliştirdiği “bürokratikleşme anketi” ve yine Yücel’ in geliştirdiği “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” anketidir. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Kuralların takibi, otoritenin hiyerarşik kullanımı, yeterliliğe dayalı terfi, ilişkilerde resmiyet, negatif atmosfer ve uzmanlaşma bürokrasinin boyutlarıdır.

2. Bürokrasi okul örgütsel vatandaşlık davranışının bütün boyutlarını etkilemektedir.

3. Okulların kuralcı bir tarz ile yönetilmesi okulun atmosferini olumsuz olarak etkilemektedir.

4. Herkesin kurallara uyup uymadığının titizlik ile takip edilmesi okullarda öğretmenlerin birbirilerine rehberlik etmeleri ve yardımcı olmaları gibi davranışları sergilemelerine neden olmaktadır.

5. Öğretmenler idareyi desteklemediği sürece işini iyi yapmanın bir önemi olmadığına inanmaktadır.

6. Örgütte otoritenin hiyerarşik kullanımı artıka ilişkiler resmileşmektedir.

7. Otoritenin hiyerarşik kullanımı öğretmenlerin uzmanlaşma isteklerini azaltır.

8. İlişkilerin resmileştiği okullarda öğretmenlerin medeni cesaretleri kırılır.

9. Eğitim ve deneyimleri dikkate alınmadan görevlendirmeler yapılsa da öğretmenler okulun gelişmesi için kafa yorup titiz davranabilmektedirler. Bu sonuç oldukça ilginçtir.

10. Uzmanlaşmama arttıkça öğretmenler kendilerini aciz hissetmektedirler.

11. Öğretmenlere göre görevlendirmelerin öğretmenlerin mesleki yeterlik ve özelliklerine göre yapılması negatif atmosferi azaltmaktadır.

2.1.2 Moral İle İlgili Araştırmalar

Mehmet Üstüner(1999)' in yaptığı, “Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler ve Öğretmen Morali” isimli çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları güçler ile öğretmen morali düzeylerini belirlemek okul müdürlerinin kullandıkları güçler ve öğretmen morali arasındaki ilişkileri saptamaktır. Çalışmada öğretmen moralini ölçmek amacıyla “Purdue Öğretmen Moral Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, evrenden tesadüfi olarak seçilen 300 öğretmen oluşturmaktadır.Çalışmanın ilgili sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenlerin genel moral düzeylerine moral alt boyutları açısından bakıldığında öğretmenlerin en az doyum sağladıkları moral bileşeni maaş doyumunu, en çok doyum sağladıkları moral bileşeni ise meslekten elde ettikleri doyum olmaktadır.

2. Öğretmenlerin moral alt boyutlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.Genç yaştaki öğretmenlerin mesleğin saygınlığına ilişkin görüşleri ortalaması daha yaşlı öğretmenlerin mesleğin saygınlığına ilişkin görüşlerinin ortalamasından anlamlı düzeyde daha düşük çıkmıştır.

4.Genç öğretmenlerin okul müdürleriyle olan uyumlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması daha yaşlı olan öğretmenlerin okul müdürleriyle olan uyumlarına ilişkin ortalamasından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır.

5.Öğretmenin diğer öğretmenlerle olan uyumu boyutuna ilişkin olarak genç öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması kendilerinden daha yaşlı olan öğretmenlerin görüşleri ortalamalarından daha düşüktür.

6. Branş faktörü, öğretmenlerin moral alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

7. Hizmet süresi düşük olan öğretmenlerin mesleğin saygınlığına ilişkin görüşlerinin ortalamaları hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı şekilde daha düşüktür.

8. Hizmet süresi düşük olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle olan uyuma ilişkin görüşleri ve gördükleri toplumsal desteğe ilişkin görüşlerinin ortalamaları hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin ortalamalarından anlamlı düzeyde daha düşüktür.

9. Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları etkileme güçleri ile öğretmenlerin genel moral düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır.

Tanrıoğen(2003), “İlköğretim Öğretmenlerinin Moral Düzeylerini Etkileyen Etkenler” isimli çalışmasında, Denizli il merkezinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin moral düzeylerini ve moral düzeylerine etki eden etkenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 860 öğretmen arasından rastgele seçilen 124 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen morali ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda kullanılan “Purdue Teacher Opinionaire” ‘nin Türkçe versiyonu kullanılmıştır.

1. Denizli il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin moral düzeyleri “orta” düzeydedir.

2. Denizli il merkezinde görev yapan öğretmenlerin, ÖMÖ’nün on boyutuna ilişkin algıları “öğretmen maaşları” boyutu dışında “orta” düzeyde bulunmuştur. Öğretmen maaşları boyutunda öğretmenlerin algıları “düşük” düzeydedir.

3. Denizli il merkezinde görev yapan erkek ve kadın ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlerin moral düzeylerini etkileyen etkenlere ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

4. Denizli il merkezinde görev yapan “20-30” yaş grubundaki öğretmenler ile “41 ve üstü” yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmen moral düzeylerini etkileyen etkenlere ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. “41 ve üstü” yaş grubundaki öğretmenlerin moral düzeyleri, “20-30” yaş grubundaki öğretmenlerin moral düzeylerinden daha yüksektir.

5. Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin algı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6. Öğretmenlik mesleğini idealindeki meslek olduğu için seçen öğretmenlerin moral düzeyleri, tesadüfen öğretmen olanların moral düzeylerinden daha yüksektir.

7. Denizli il merkezinde görev yapan öğretmenlerden “meslekten memnun olanlar” ın moral düzeyleri, meslekten memnun olmayanların moral düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

8. Denizli il merkezinde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin ÖMÖ’ nün on boyutuna ilişkin algı puanı ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

9. Denizli il merkezindeki “31-40” ve “41 ve üstü” yaş grubundaki öğretmenlerin okul müdürü ile uyumu, “20-30” yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

10. Denizli il merkezinde görev yapan “41 ve üstü” yaş grubundaki öğretmenler, “20-30” yaş grubundaki öğretmenlere oranla meslekten daha fazla doyum elde etmektedir.

11. Denizli il merkezinde görev yapan “41 ve üstü” yaş grubundaki öğretmenler, “20-30” ve “31-40” yaş grubundaki öğretmenlere oranla diğer öğretmenlerle daha uyumlu ilişkilere sahiptir.

12. Denizli il merkezinde görev yapan ve eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ÖMÖ’ nün on boyutuna ilişkin algı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

13. Öğretmenleri idealindeki meslek olduğu için seçen öğretmenlerin ÖMÖ’ nün yedinci boyutu olan “öğretmenin statüsü” boyutuna ilişkin algıları, “öğretmenliği statüsü için seçen” ve “öğretmenliği tesadüfen seçen” öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

14. Öğretmenliği idealindeki meslek olduğu için seçen öğretmenlerin ÖMÖ’ nün onuncu boyutu olan “toplumsal baskı” boyutuna ilişkin algıları, “öğretmenliği statüsü için seçen” ve “öğretmenliği tesadüfen seçen” öğretmenlerden daha yüksektir.

15. Öğretmenlik mesleğini icra etmekten memnun olan öğretmenlerin ÖMÖ’ nün ikinci boyutu olan “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutuna ilişkin algıları, meslekten memnun olmayan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur.

2.2 YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Bürokrasi İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bürokrasi ve moral ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar özet halinde verilmiştir.

Anderson (1971) tarafından yapılan “ Resmi Lise Okullarındaki Bürokratik Özellikler ve Öğrenci Yabancılaşması” adlı çalışmada, okulların bürokratik özellikleri ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada okulların bürokratik özelliklerini saptamak amacıyla “Okul Örgütsel Envanteri (SOI)” kullanılmıştır. Envanter, otorite hiyerarşisi, kurallar, profesyonel özellikler (teknik yeterlik) ve bireysel olmayan yönelim (nesnellik) olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Öğrenci yabancılaşmasını belirlemek amacıyla kullanılan “Öğrenci Tutum Ölçeği (PAQ)”, güçsüzlük, kendine yabancılaşma, modelsizlik, anlamsızlık ve izolasyon olmak üzere 5 boyutta incelenmiştir.

Araştırmada 3 ana hipotez kurulmuştur.

Birinci hipotez: Otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki öğrenciler kendilerini, otorite hiyerarşisi daha düşük seviyede olan okullardaki öğrencilere nispeten daha güçsüz hissederler.

İkinci hipotez: Kurallar ve düzenlemeleri daha yüksek seviyede yapılanmış okullardaki öğrenciler kendilerini, kurallar ve düzenlemeleri daha düşük seviyede yapılanmış okullardaki öğrencilere nispeten daha yabancılaşmış hissederler.

Üçüncü hipotez: Bireysel olmayan yönelimi (nesnellik) yüksek okullardaki öğrenciler kendilerini, bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki öğrencilere göre daha izole edilmiş hissederler. Çalışmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

1. Birinci hipotez desteklenememiştir.

2. Otorite hiyerarşisi yüksek okullardaki kız ve erkek öğrencilerden hiçbiri kendilerini otorite hiyerarşisi düşük okullardaki kız ve erkek öğrencilerden daha güçsüz hissetmemiştir.

3. Otorite hiyerarşisi yüksek ve düşük olan okullardaki lise 2. sınıf öğrencilerle son sınıf öğrencilerindeki güçsüzlük duygusu arasında anlamlı fark çıkmazken, otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki son sınıf öğrencileri kendilerini, otorite hiyerarşisi düşük olan okullardaki öğrencilere göre daha güçsüz hissetmektedirler.

4. Otorite hiyerarşisi yüksek ve düşük olan okullardaki azınlık grup üyesi öğrencileri arasında güçsüzlük duygusu arasında anlamlı bir fark bulunmazken, otorite hiyerarşisi düşük olan okullardaki azınlık-olmayan gruptaki öğrencilerin kendilerini,

otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki azınlık olmayan grup üyesi öğrencilere göre daha güçsüz hissettikleri ortaya çıkmıştır.

5. Otorite hiyerarşisi düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilerin güçsüzlük duygusu, otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilerden daha fazladır. Otorite hiyerarşisi yüksek ve düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olmayan öğrencilerin güçsüzlük duygusu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

6. İkinci hipotez desteklenememiştir.

7. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek ve düşük olan okullardaki erkek öğrencilerin kendine yabancılaşma duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek olan okullardaki kız öğrencilerin, kurallar ve düzenlemeler boyutu düşük olan okullardaki kız öğrencilere göre kendilerine yabancılaşmalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

8. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek olan okullardaki lise 2. sınıf öğrencilerin kendine yabancılaşma duyguları, kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek olan okullardaki lise 2. sınıf öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek ve düşük olan okullardaki son sınıf öğrencilerin kendine yabancılaşma duygusu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

9. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek olan okullardaki azınlık grup üyesi öğrencilerin kendine yabancılaşma duyguları, kurallar ve düzenlemeler boyutu düşük olan okullardaki azınlık grup üyesi öğrencilere nazaran daha yüksektir. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek ve düşük olan okullardaki azınlık-olmayan grup üyesi öğrencilerin kendilerine yabancılaşmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

10. Kurallar ve düzenlemeler boyutu düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilerin kendine yabancılaşması, otorite hiyerarşisi yüksek olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilerden daha fazladır. Kurallar ve düzenlemeler boyutu yüksek ve düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olmayan öğrencilerin kendine yabancılaşma duygusu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

11. Üçüncü hipoteze dayanan istatistiksel çalışmada sonuçlarında anlamlı fark çıkmasına rağmen bu fark beklenenin ters yönünde olmuştur. Bu yüzden üçüncü hipotez desteklenememiştir.

12. Bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki erkek öğrenciler kendilerini, bireysel olmayan yönelimi yüksek olan okullardaki öğrencilere nazaran daha izole hissetmektedirler. Bireysel olmayan yönelimi yüksek ve düşük olan okullardaki kız öğrencilerin izole duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

13. Bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki son sınıf öğrencileri kendilerini, bireysel olmayan yönelimi yüksek olan okullardaki son sınıf öğrencilerine göre daha izole hissetmektedirler. Bireysel olmayan yönelimi yüksek ve düşük olan okullardaki lise 2. sınıf öğrencilerinin izole duyguları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

14. Bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki azınlık-olmayan grup üyesi öğrencileri kendilerini, bireysel olmayan yönelimi yüksek olan okullardaki azınlık-olmayan grup üyesi öğrencilere göre daha izole hissetmektedirler. Bireysel olmayan yönelimi yüksek ve düşük olan okullardaki azınlık grup üyesi öğrencilerin izole duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

15. Bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrenciler kendilerini, bireysel olmayan yönelimi düşük olan okullardaki akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olan öğrencilere göre daha izole hissetmektedirler. Bireysel olmayan yönelimi yüksek ve düşük olan okullarda akademik oryantasyon kursuna kayıtlı olmayan öğrencilerin izolasyon duyguları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Biggs (1981) tarafından yapılan “Bürokratik Değişkenler ve Öğretmen İletişim Doyumu” isimli çalışmanın amacı, öğretmenin iletişim doyumuna olanak sağlayan örgütsel yapıları incelemektir. Çalışmada örgütsel yapının öğeleri; yapısal değişkenler olarak adlandırılan “resmileşme”, “merkezileşme”, “karmaşa” ’ dan oluşmaktadır. Çalışmanın cevap aradığı başlıca soru, bürokrasinin örgütsel değişkenleri ile öğretmen iletişim doyumunu arasındaki ilişkinin ne olduğudur. Okulların resmileşme ve merkezileşme derecelerini tayin etmek için “Okul Örgütsel Envanteri (SOI), karmaşıklığı ölçmek için “Öğretmen Bilgi Anketi (Teacher Information Sheet)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin iletişim doyum düzeylerini ölçmek üzere, Hazen ve Downs tarafından geliştirilen “İletişim Doyumu Ölçeği (Communication Satisfaction Survey) kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 8 okulda görev yapan 160 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Okullardaki karmaşık, öğretmenler tarafından önemli bulunmuştur.
2. Karmaşıklık düzeyi düşük olan okullardaki öğretmenlerin beklenti düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir. Bu düşük beklentiyle birlikte resmileşmesi yüksek olan okullardaki öğretmenler, kendilerini daha az zorlanmış hissetmektedirler.
3. Profesyonel aktivitelere olan ilginin yüksek olduğu okullarda öğretmen beklentilerinin yüksek ve yüksek derecede resmileşmiş bürokratik yapının çatışmalara yol açacağı beklenirken, bu tür okullarda buna zıt olarak düşük karmaşıklık ve düşük beklenti düzeyi gözlenmekte ve öğretmenlerin yüksek derecede resmileşmiş yapıdan doyum sağlamadıkları bulgusu ortaya çıkmaktadır.
4. Yüksek düzeyde karmaşık örgütteki merkezileşme düzeyi yükseldikçe aşağıdan yukarıya ve dik iletişim kanalları oluşmakta ve doyumsuzluk ortaya çıkmaktadır.
5. Okullardaki resmileşme ve karmaşıklık iletişim doyumunu anlamlı şekilde etkilemektedir.
6. Okullardaki karmaşıklık ve merkezileşme düzeyi, iletişim düzeyini anlamlı şekilde etkilemektedir.
7. Okullarda karmaşıklık düzeyi düştükçe iletişim doyumunu artmaktadır.
8. Okullarda merkezileşme derecesi düştükçe iletişim doyumunu artmaktadır.
9. Okullarda yüksek resmileşme ile düşük karmaşıklık bir arada olduğunda iletişim doyumunu artmaktadır.

Geist (2002) " İlköğretim Okullarında Eğitime Ayrılan Kaynağın Belirleyicileri: Etkin Bürokrasi, Öğretmen Profesyonelliği ve Akademik Baskı" konulu çalışmasında, yönetici, meslektaş ve müşteriler (öğrenci ve veliler) içinde eğitim kaynağının belirleyicilerini araştırmayı amaçlamıştır. "Güven dağılımı" olayından ötürü, Çalışmanın başlıca hipotezi, Eğitim kaynağının tüm görünülerinin orta derecede birbirleriyle korelasyonunun olmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Ohio' daki 146 adet ilköğretim okulunda çalışan 4069 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, kurulan tüm hipotezler desteklenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Etkin bürokrasi (yapısı) yönetici içinde eğitim kaynağının en iyi tahminini vermiştir ve yönetici boyutunda pozitif korelasyon göstermiştir.
2. Öğretmen profesyonel tutumu eğitim kaynağının meslektaşlar arasında en iyi tahmin edicisi olmuştur ve meslektaşlar içerisinde pozitif korelasyon göstermiştir.

3. Akademik vurgu, eğitim kaynağının müşteriler içerisinde en iyi tahmin edicisi olmuştur ve pozitif korelasyon göstermiştir.

4. Her bir güven boyutu, beklenildiği gibi, bağımsız değişkenler olarak orta düzeyde birbiriyle korelasyon göstermiştir

5. Okul büyüklüğünün, eğitim kaynağı üzerinde hiçbir etkisi yoktur.

6. Sosyo-ekonomik düzey, müşteriler içinde eğitim kaynağıyla negatif ilişki göstermiştir.

7. Sosyo-ekonomik düzey, bağımsız değişken olarak akademik vurgu ile negatif ilişki göstermiştir.

Jacob (2003) tarafından yapılan “New York Şehri İlköğretim Okullarındaki Okul İklimi ve Etkin Bürokrasi” konulu çalışmada, okul iklimi ile etkin bürokrasi arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Veritabanı, New York şehrindeki 40 veya daha çok öğretmene sahip olan 45 ilköğretim okulundan oluşmuştur. Ölçme araçları olarak İlköğretim Okulları için Örgütsel İklim Tanımlayıcı Envanteri (OCDQ-RE) ile Örgütsel Sağlık Envanteri (OHI) kullanılmıştır. Okul iklimi mesleki liderlik, öğretmen profesyonelliği, akademik baskı ve çevresel baskı olmak üzere 4 boyutta incelenmiştir. Çalışmada iki değişkenli Pearson korelasyon ile çoklu regresyon tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir:

1. Sağlıklı okul iklimi ile etkin bürokrasi arasında güçlü fakat negatif ilişki gözlenmiştir.

2. Sağlıklı okul iklimi ile etkin bürokrasi arasında ilişki gözlemlenmesine rağmen, okul ikliminin her bir boyutu ile etkin bürokrasi arasında anlamlı ilişki gözlemlenmemiştir.

3. Sağlıklı okul iklimi, etkin bürokrasi içinde yer alabilir, fakat iklimin bürokrasi üzerinde bir etkisi yoktur.

4. Hiyerarşik örgütlerin çoğunda doyumsuzluk, yabancılaşma ve çatışma vardır.

5. İklim, kendi başına önemli bir örgütsel kavramdır, fakat etkin bürokrasi ile birleşince önemi daha da artmaktadır. Okullardaki bürokratik yapının yardımcı veya engelleyici olduğu konusunda ciddi kanıtlar vardır.

Rodriguez (2003) tarafından yapılan “ Bürokrasi ve Özveri: Eğitim Çelişkilerini Yönetmek” adlı çalışmanın amacı; kurallar, işlevlerin uzmanlaşması, otorite

hiyerarşisinden oluşan eğitim sisteminin bürokratik örgütlerdeki rollerini irdelemek; öğretmen kimliği, öğretmenlik uygulamalarını ve öğretime ilgili öğretmen tutumlarını incelemek, öğretmenlerin kendi işlerini özveri düzeyinde nasıl tanımladıkları hakkında bilgi sahibi olmaktır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenler, kendilerini sınıfın polisi olarak görmektedirler.
2. Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerini disipline etmeyi öğrenmeleri gerektiğini düşünmektedirler.
3. Okul, geleceğin vatandaşlarını standartlaşmış, müesseseleşmiş, bürokratikleşmiş sosyal düzen içinde tek tip sosyal örgüte almış bireyler olarak belirlemektedir. Fakat bu durumu tesis etmek kolayca oluşmamaktadır.
4. Herhangi bir bürokraside olduğu gibi okullar, dışta tutmanın bir sosyal yaptırım aracı olarak işlev görürler.
5. Öğretmenler eğitimsel bürokrasiyi, standartlarla, standartlaşmış testlerle, sorumluluk ile birlikte tanımlamaktadırlar.
6. Öğretmenler, kendilerini özveri öğeleriyle özdeşleşmiş, bürokratik öğelerle uzak tutmuş olarak görmektedirler.
7. Öğretmenler kendilerini bürokratik kuruluşa karşı “fark yaratarak çalışan” , diğer öğretmenlerle okul toplantıları sonrasında ve gündelik ilişkiler süresince, sosyal toplantılarda beraber olan, bir sosyal kimlik olarak görmektedir.

Guldan (2004), “Katolik İlköğretim Okullarında Etkin Bürokrasi, Mesleki Güven, Ortak Etkililik” konulu çalışmasında, etkin bürokrasi, mesleki güven ve ortak etkinlik arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmada bürokrasi; etkin ve zorlayıcı olmak üzere iki boyutta; mesleki güven meslektaşlar, yönetici, öğrenciler ve veliler olmak üzere 4 boyutta incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Brooklyn ve Queens’ teki ilköğretim okullarında çalışan ve tesadüfi yöntemle seçilen 150 öğretmenden oluşmaktadır.

Ölçme aracı olarak “Etkin Okul Yapısı Ölçeği”, “Omnibus Güven Ölçeği” ve “Ortak Etkililik Ölçeği” kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanması için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir:

1. Daha önceki benzer araştırmalarda yüksek ilişki bulunmasına rağmen Etkin Burokrasi, Mesleki Guven ve Ortak Etkililik arasında iki değişkenli ve çok değişkenli seviyede anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

2. Faktör analizi sonuçlarına göre, her bir madde beklenen boyutta çıkmıştır.

3. Kavramlar arasında ilişki bulunmamış olması, bu ilişkinin olmadığı anlamına gelmez. İlişki bulunmayışı test edilen grubun sınırlı sayıda olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4. Çalışma daha geniş değişkenlerle yapılmış olsaydı, korelasyon daha yüksek çıkabilirdi.

Kotnis (2004) tarafından yapılan “ Eğitimde Etkin Bürokrasiler: Şehirlerde ve Okullardaki Biçimselleşme Örnek Olay Çalışması” isimli çalışma, okul personelinin, bölge okullarındaki etkin bürokrasi seviyesine ilişkin algıları doğrultusunda, bir merkez bölge okulunun, merkez bürosundaki politikaların, okulların işleyişi üzerindeki etkisini ölçmektedir ve açıklamaktadır.

Çalışmada, okul bürokrasisini etkin ve zorlayıcı olarak iki boyutta inceleyen “Etkin Okul Yapısı Ölçeği (ESS)” kullanılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. ESS ve EDS envanterleri merkez bürolarda ve okullarda çalışan yöneticiler ile öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın nicel bölümü bölgenin akademik başarı eğilimlerini açıklamakla birlikte okullar arasındaki etkin bürokrasi değişimini analiz etmiştir. Araştırmanın nitel bölümü karar verme mekanizmasının çalışanlar arasında bölüştürülmüş olmasının nasıl ve neden olduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmanın sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. Daha etkin bir bürokrasi yaratmak için merkez büro seviyesindeki biçimselleştirme çabaları, bölgedeki birçok okulun işleyişinde güçlü ve uyumlu bir etkiye sahiptir.

2. şu anki yönetim tarafından başlatılan on yıllık bir yapısal değişiklik sonrası, merkez büro bürokrasisi ve bölgedeki birçok okulun bürokrasisi, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından etkin olarak algılanmaktadır.

3. Birçok okulda öğrenci başarısı ortalama düzeyde artmıştır.

Sinden (2004) tarafından yapılan “ Etkin Okul Yapısının Bir Analizi; Teorik, Deneysel ve Araştırma Düşünceleri” isimli çalışmanın amacı, etkin okul yapısını destekleyici teorileri ortaya çıkarmak, Ohio’ daki 6 lisenin etkin okul yapısına sahip olup olmadığını belirlemektir. Çalışma, yöneticilerin ve öğretmenlerin performanslarını ortaya çıkarmakta ve etkin okul yapısının dinamiklerini resmileşme, merkezileşme ve işlerlik ile ilgili olarak açıklamaya çalışmaktadır. Araştırmada ayrıca, okullara ilişkin nitel ve nicel tutumlar arasındaki ortak ve doğal ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmada otorite hiyerarşisi ve yüksek merkezileşmenin bürokratik yapının klasik özelliklerinden olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 27 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Yüksek merkezileşme derecesi, sadece birkaç elitin elinde olan karar verme mekanizması, düşük merkezileşme ise birçok katılımcıya yayılmış bir karar verme mekanizmasıdır.

2. Kurallar ve düzenlemeler: Öğretmenler okullarındaki kuralları “”esnek”, “az sayıda”, “ortaklaşa saptanmış temsil eden”, “resmi olmayan prosedürlerle bezenmiş” olarak tanımlamaktadırlar.

3. Yapı ve Büyüklük: Öğretmenler okul yapısını “küçük”, “otoritelerin ulaşılabilir- yaklaşılabılır olduğu”, “karar verme mekanizmasının uzmanlığı doğurduğu”, “resmi olmayan ve iki taraflı açık iletişimin bulunduğu”, “kararların birlikte verildiği” bir yapı olarak tanımlamaktadırlar.

4. Etkin yapılar engelleyici yapılardan daha az kurala sahiptir.

5. Etkin yapılar engelleyici yapılara göre daha az katı kurallara sahiptir.

6. Etkin yapılara ait kurallar, engelleyici yapıların kurallarına göre temsil yeteneği daha fazladır.

7. Etkin yapıların informal, engelleyici yapıların formal kuralları yoğunluktadır.

8. Etkin yapılardaki zorlayıcı kurallar, engelleyici yapılardakilere göre daha esnektir.

2.2.2. Moral İle İlgili Araştırmalar

Tucker (1975), “Şehir Okullarındaki Öğretmen Morali ve Doyumu, Çevresel Dinçlik ve Özyeterlik Duygusu” isimli çalışmasında; öğretmen morali, iş doyumunu, çalışma çevresi ve özyeterlik arasındaki ilişkileri okul reformu içerisinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, aynı zamanda şehir okullarında görev yapan öğretmenlerin

moral düzeyleri, çalışma ortamlarına ilişkin algı düzeyleri, kişisel ve mesleki yeterlik düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tüm gün çalışan öğretmenlere “Purdue Öğretmen Anket Formu (PTO)”, “Çevresel Dinçlik Semantik Ayırıcı Ölçeği (RSD)” ve “Öğretmen Yeterlik Ölçeği (TES) uygulanmıştır. Çalışmanın örneklemini Midwest bölgesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 260 öğretmen oluşturmaktadır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenler orta düzeyde morale sahiptir ve çalışma koşullarında kısmen doyum sağlamaktadır.
2. Öğretmenlerin algularına göre çalışma çevreleri yüksek dinçlik düzeyine sahiptir.
3. Öğretmenler kişisel ve genel öğretim yeterliklerini orta düzeyde bulmaktadırlar.
4. Lise öğretmenleri moral düzeylerini, dinçlik ve özyeterlik düzeylerini ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek bulmaktadırlar.
5. Ortaokul öğretmenleri, lise ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin arasında en düşük moral düzeyine sahiptir.
6. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ile çevresel dinçlik arasında orta derecede korelasyon bulunmaktadır.
7. Öğretmenlerin iş ortamındaki dinçlik düzeyi arttıkça, moral ve yeterlik düzeyleri artmaktadır.
8. Dinçlik düzeyi ile öğretmenlerin özyeterlik düzeyi arasında yüksek ilişki belirlenmiştir.
9. Öğretmenlerin deneyimleri, okulda çalışma süreleri, yaşları ve eğitim düzeyleri dikkate alındığında moral, doyum, dinçlik ve özyeterlikleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Mitchell (2002)'nin yaptığı “Güney Teksas’ ta Seçilmiş Liselerdeki Öğretmen Algularına Göre Öğretmen Morali ile Yönetici Davranışları Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmada, Purdue Öğretmen Anket Formu (PTO) analizine göre yüksek moral düzeyine sahip öğretmenlerin, orta ve daha düşük moral düzeyine sahip öğretmenlere göre, yöneticilerin davranışlarını “Yönetici Davranışı Betimleme Formu- Form VII (LBDQ) ‘nın 12 alt boyutunda daha yüksek düzeyde belirleyip belirlemediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin moral düzeyleri; öğretmenin okul müdürü ile

uyumu, öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, öğretmen maaşları, öğretmenin iş yükü, müfredata ilişkin sorular, öğretmenin statüsü, eğitimin toplumdaki gördüğü destek, okulun olanakları ve hizmetleri ve toplumsal baskı olmak üzere 10 alt boyutta incelenmiştir. LBDQ ölçeği, 1. Temsil, 2. Uzlaşma İsteği, 3. Belirsizliğe Tahammül, 4. İnanırcılık, 5. Yapıyı Kabul, 6. Bağımsızlık Toleransı, 7. Rol Varsayımı, 8. Saygınlık, 9. Ürüne Vurgu, 10. Tahmin edilebilir Doğruluk, 11. Bütünleşme, 12. Üste Yönelme olmak üzere 12 alt boyutta irdelenmiştir. Örneklem, bölgedeki 180 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin moral düzeyleri yüksek, orta ve düşük olmak üzere 3 grupta incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin moral düzeyleri ile yönetici davranışları arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir.

2. 3 gruptaki öğretmenlerin, yöneticilerin davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

3. Yüksek ve orta düzeyde morale sahip olan öğretmenlerin, LBDQ ölçeğindeki 1, 4, 5, 6, 7, 9, 12. boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

4. Orta ve düşük düzeyde morale sahip öğretmenlerin LBDQ ölçeğinin 9. boyutuna ait algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

5. Öğretmenlerin, yöneticilerini 2, 3, 8, 10, 11. boyutlarda değerlendirdikleri algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

McNitt (2003) , “Şehir İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Morali ve Okul Performansı Üzerine Bir Analiz: Liderlik İçin Çıkarımlar” konulu çalışmada, yöneticilerin liderliklerinin, öğretmen ve öğrencilerin yüksek derecede performans sergileyecekleri bir iklim oluşturup oluşturamayacağını araştırmıştır. Araştırmada, ilköğretim ve anaokulu öğretmenlerinin moralleri karşılaştırılmaktadır. Üçüncü sınıf öğretmenleri, öğrencilerine MAP(Missouri İletişim Programı) testini uygulamışlardır. Çalışmanın örneğini 9 ilköğretim okulunda çalışan 86 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmadaki bağımsız değişkeni MAP İletişim Becerileri Test Sonuçları iken bağımlı değişkeni öğretmen moralidir. Araştırmanın başlıca amacı, öğretmen morali ile MAP(Missouri İletişim Programı) iletişim becerileri test sonuçları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada ortaya çıkarılmak istenen diğer bir konu ise, MAP değerlendirmesini yapan üçüncü sınıf öğretmenlerinin morallerinin, MAP değerlendirmesi yapmayan birinci, ikinci sınıf ve anaokul

öğretmenlerinin morallerinden daha yüksek olup olmadığıdır. Nite ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada öğretmen moralini ölçmek için “Açıklık Anketi (The Clarity Survey- Beacon)” kullanılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında ise öğretmenlerin moralini etkileyen etkenler incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şöyle sıralanabilir:

1. MAP testini uygulayan 3. sınıf öğretmenleri yüksek düzeyde doyumsuzluk sergilememişlerdir.

2. MAP testini uygulayan 3. sınıf öğretmenlerinin maddelere verdikleri pozitif tepkilerin oranı, diğer tüm öğretmenlerin tepki ortalamalarından daha yüksektir.

3. MAP testini uygulayan 3. sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışları ile ilgili endişeleri vardır. Öğretmenler, öğrencilerinin okulda ve şehirdeki başarı ortalamalarının beklenenden düşük olduğunu ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmektedirler.

4. MAP testini uygulayan 3. sınıf öğretmenleri yaptıkları işin farkına varılmadığını ve takdir edilmediğini belirtmektedirler.

5. İkinci sınıf öğretmenleri, diğer öğretmenlere nazaran en düşük moral düzeyine sahiptir.

6. İkinci sınıf öğretmenleri, diğer öğretmenlerle olan ilişkilerinde negatif duygulara sahiptir.

7. İkinci sınıf öğretmenleri, okul çalışanlarını profesyonellik içerisinde birlikte çalışan ve düşüncelerini paylaşan meslektaşlar olarak görmemektedir.

8. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin moral düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen, birçok ayrı okul moral düzeyleri arasında büyük değişkenlikler göstermiştir.

9. Yüksek başarı gösteren grup içerisindeki okul 5570, ankete katılan okullar arasındaki en yakın pozitif tepki oranına sahiptir.

10. Orta düzeyde başarılı grup içerisindeki okul 5700, bu çalışmadaki diğer okullar arasındaki en düşük seviyede morale sahiptir.

11. Öğretmenler genel olarak okul çevresiyle ilgili hiçbir pozitif duyguya sahip değildir.

12. Nitel verilere göre öğretmenler kendilerini kıymetli görmemektedirler ve çabalarının sonuçlarını almadıklarını düşünmektedirler.

Robinson ve Brockington (2003) tarafından yapılan “ İlköğretim, Ortaöğretim Okullarında ve Liselerdeki Öğretmen Moralinin Karşılaştırmalı Analizi” isimli çalışmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okulları ile liselerdeki öğretmen moralleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesidir. Çalışmada nedensel-karşılaştırmalı araştırma deseni metodu kullanılmıştır. Çalışmada öğretmen moralini ölçmek için “Purdue Öğretmen Anket Formu (PTO)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin moral düzeyleri; öğretmenin okul müdürü ile uyumu, öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, öğretmen maaşları, öğretmenin iş yükü, müfredata ilişkin sorular, öğretmenin statüsü, eğitimin toplumdan gördüğü destek, okulun olanakları ve hizmetleri ve toplumsal baskı olmak üzere 10 alt boyutta incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Güney California’dan tesadüfi olarak seçilen 523 ilköğretim, 279 ortaöğretim ve 233 lise öğretmeni olmak üzere toplam 1035 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. İlköğretim, ortaöğretim okullarında ve liselerde çalışan öğretmen morali arasında anlamlı fark gözlemlenmektedir.
2. Liselerde çalışan öğretmenler; “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum”, “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu”, Müfredata ilişkin sorular”, “Eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutlarında en yüksek düzeyde ortalamaya sahiptir.
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin “Öğretmenin iş yükü” boyutuna ilişkin algıları, liselerde ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir.
4. Liselerde çalışan kadın öğretmenler genel olarak en yüksek moral düzeyi ortalamasına sahiptir.
5. Liselerde çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının ortalaması, cinsiyete göre ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlere nazaran anlamlı düzeyde yüksektir.
6. İlköğretim okullarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin hepsi, “Öğretmenin okul müdürü ile uyumu” , “Öğretmenin iş yükü” , “müfredata ilişkin sorular” ve “Eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutları hariç olmak üzere diğer tüm boyutlarda en düşük moral düzeyi algı ortalamasına sahip olduğu gözlenmektedir.
7. Banliyö, şehir ve kırsal kesim liselerde çalışan öğretmenlerin öğretmen moraline ilişkin algı ortalamaları, banliyö, şehir ve kırsal kesim ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerinin morallerine ilişkin algılarından daha yüksektir.

8. Yaşlı ve genç lise öğretmenlerinin öğretmen moraline ilişkin algı ortalamaları, yaşlı ve genç ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin morallerine ilişkin algılarından daha yüksektir.

9. Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin morallerine ilişkin algıları, “Öğretmenin meslekte elde ettiği doyum” boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir.

10. Yaşlı ve genç ilköğretim okulu öğretmenlerinin morallerine ilişkin algıları, “Öğretmenin iş yükü” boyutunda en yüksek ortalamaya sahiptir.

Santos (2003) tarafından yapılan “ Yönetici Etkililiği ve Öğretmen Moraline İlişkin Algılar: Guam’daki Resmi Ortaokul Öğretmenleri ile Bir Çalışma” isimli araştırmanın amacı, Guam’daki ortaokul öğretmenlerinin moral düzeylerini ve yöneticilerin etkililik düzeylerini belirleyerek yönetici etkililiğinin öğretmen morali ve moral boyutları üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmanın verileri, “Öğretmen Görünümü ve Algıları Anketi (Teacher Outlook and Perceptions Survey)” ile “Yönetici Etkililiğini Denetleme Anketi (Audit Of Principal Effectiveness)” kullanılarak Guam’ daki 243 ortaokul öğretmeninden toplanmıştır. Çoklu regresyon analizi yönteminin uygulandığı araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Her bir demografik kategori içerisinde Filipinli olan, 0-5 yıl deneyime sahip, tüm yıl boyunca okulda olan ve acil ya da özel sözleşmesi bulunan kadın öğretmenler en yüksek moral düzeyi ortalamasına sahiptir.

2. Tüm yıl boyunca okulda olan öğretmenlerle geleneksel olarak okula devam eden öğretmenlerin moral düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. geleneksel olarak okula devam eden öğretmenlerin moral düzeyleri, tüm yıl boyunca okulda olan öğretmenlerin moral düzeylerinden daha düşüktür.

4. Ortaokul öğretmenlerinin moral düzeyleri, lise öğretmenlerinin moral düzeylerine göre daha düşüktür.

5. Acil ya da özel sözleşmesi bulunan öğretmenler ile kadrolu öğretmenlerin moral düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Acil ya da özel sözleşmesi bulunan öğretmenlerin moral düzeyleri, kadrolu öğretmenlerin moral düzeylerinden daha yüksektir.

6. Filipinli öğretmenler ile beyaz ırka sahip öğretmenlerin moral düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Beyaz ırka sahip öğretmenlerin moral düzeyleri, etnik gruba ait öğretmenlerin moral düzeylerinden daha düşüktür.

7. Yönetici etkiliğinin öğretmen morali üzerinde anlamlı etkisi bulunmaktadır. Yönetici etkililiği arttıkça, öğretmen morali yükselmektedir.

Burnham (2004) tarafından yapılan “California İçerik Standartlarının Öğretmen Morali Üzerindeki Etkileri: Algı, Destek ve Öğretmenlik Uygulamaları Çalışması” adlı çalışmada, California İçerik Standartları’nın öğretmen morali üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 3 soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır. Birinci soru Öğretmenlerin California İçerik Standartları ile ilgili kanıları ile öğretmen morali arasında bir ilişki olup olmadığıdır. İkinci araştırma sorusu öğretmenlere California İçerik Standartları’nı araç olarak kullanmalarında yardım etmek için sağlanan destek ile öğretmen morali arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Üçüncü araştırma sorusu ise California İçerik Standartları’nın sınıftaki öğrenim metotlarına etkisi ile öğretmen morali arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Araştırmanın örneklemi, 5 okulda görev yapan 490 öğretmen ve 11500 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada öğretmen moralini ölçmek için “Purdue Öğretmen Anket Formu (PTO)” ve öğretmenlerin California İçerik Standartlarına ilişkin algılarını ölçmek ve okul yöneticilerinin, öğretmenlerine bu standartları öğretmeleri için “California İçerik Standartları Programı Anketi” kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. California İçerik Standartlarının yüksek kalitede olduğunu belirten öğretmenlerin moral düzeyleri yüksektir.
2. İçerik standartlarının kendilerine sağladığı desteğin yararlı olduğuna inanan öğretmenlerin moral düzeyleri yüksektir.
3. Yüksek düzeyde morale sahip olduğunu belirten öğretmenler, bu standartları öğretim uygulamalarında kullandıklarını belirtmişlerdir.
4. Öğretmenlerin standartların kalitesine ve sağlanan desteğe olan algılarının, öğretim uygulamaları üzerinde öğretmen moralinden daha çok etkisi vardır.

Houchard (2005) tarafından yapılan “North Carolina, Mitchell İlçesindeki 7 Okulda Yönetici Liderliği, Öğretmen Morali ve Öğrenci Başarısı” adlı çalışmanın amacı, Mitchell ilçesindeki 2 ilköğretim, 4 ortaöğretim ve 1 lisedeki yönetici liderlik davranışları ve öğretmen moralinin öğrenci başarısı üzerine etkilerini belirlemektir. Anılan nicel çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen moralini ve

öğretmen morali boyutlarını ölçmek için “Purdue Öğretmen Anket Formu (PTO)”; yöneticilerin örgüt içindeki becerilerini destekleyen liderlik davranışlarını ölçmek için “Yönetici Davranışları Envanteri (LPI)”; öğrenci başarısını ölçmek için ise ”North Carolina Bitirme Derecesi/ Devre Bitimi Testleri” kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin moral düzeyleri; öğretmenin okul müdürü ile uyumu, öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, öğretmen maaşları, öğretmenin iş yükü, müfredata ilişkin sorular, öğretmenin statüsü, eğitimin toplumdaki gördüğü destek, okulun olanakları ve hizmetleri ve toplumsal baskı olmak üzere 10 alt boyutta incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları şöyledir:

1. Mitchell ilçesi okullarında çalışan öğretmenler yüksek derecede moral düzeyine sahiptir.
2. Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum boyutunun en yüksek, öğretmen maaşları boyutunun ise en düşük moral belirtileri gösterdiği gözlemlenmiştir.
3. 6 okul, orta derecede yüksek öğretmen moraline sahipken, 1 okul çok yüksek derecede moral düzeyine sahip bulunmuştur.
4. Mitchell ilçesindeki okul liderlerinin, öğretmenleri yüreklendirmenin yanı sıra, bu alanda yapılan çalışmalara nazaran daha yüksek düzeyde ortak vizyon üretme çabasında oldukları gözlemlenmiştir.
5. İlçedeki 2 okulda görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını, okul yöneticilerinin kendi liderlik davranışlarını tanımladıklarından daha yüksek düzeyde görmektedirler. Diğer 5 okulda görev yapan öğretmenler, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını, okul yöneticilerinin kendi liderlik davranışlarını tanımladıklarından daha düşük düzeyde görmektedirler.
6. Yöneticilerin liderlik davranışları ile öğretmen moralinin öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu boyutu arasında anlamlı ilişki gözlemlenmiştir.
7. Öğretmen moralinin öğretmenin meslekten elde ettiği doyum boyutu ile ortak vizyon üretmek için seçilmiş yönetici becerileri arasında anlamlı ilişki gözlemlenmiştir.
8. Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum boyutu ile yüreklendirici liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
9. Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu boyutu ile modelleyen liderlik davranışları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

10. Diğerlerinin davranışlarını etkilemek ile yüreklendirme yönetici becerileri ile öğretmenlerin diğer öğretmenlerle uyumu boyutu arasında anlamlı fark gözlemlenmiştir.

11. Seçilen liderlik davranışları ve öğretmen morali arasında anlamlı bir çok ilişki gözlenmiştir.

12. “Öğretmen Moral Anketi Formu” ‘ nun tüm boyutlarıyla ”North Carolina Bitirme Derecesi/ Devre Bitimi Testleri” değerleri arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Wynn (2006)’ ın “Meslekte Kalma Olasılığı ile Kırsal Georgia Okulundaki Öğretmen Morali Arasındaki İlişki” adlı çalışmasının birinci amacı Georgia Kırsal Okulu’ndaki öğretmenlerin moral düzeylerini belirlemek, ikinci amacı ise mesleği bırakmak isteyen ve meslekte kalmak isteyen öğretmenleri karşılaştırmaktır. Araştırmanın başlıca soruları “Georgia Kırsal Okulunda görev yapan öğretmenlerin genel moral düzeyi nedir?” ve “öğretmen moralinin hangi öğeleri öğretmenlerin meslekte kalma olasılığı etkilemektedir ?” ‘dir. Çalışmada öğretmen moralini ölçmek için “Purdue Öğretmen Anket Formu (PTO)” kullanılmıştır. Öğretmenlerin moral düzeyleri; öğretmenin okul müdürü ile uyumu, öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, öğretmen maaşları, öğretmenin iş yükü, müfredata ilişkin sorular, öğretmenin statüsü, eğitimin toplumdaki gördüğü destek, okulun olanakları ve hizmetleri ve toplumsal baskı olmak üzere 10 alt boyutta incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenlerin morali kısmen yüksek düzeyde bulunmuştur.
2. Her bir moral boyutunun ortalamaları kısmen yüksek düzeydedir.
- 3.Öğretmen moral boyutuyla ilgili “çok düşük”, “kısmen düşük” veya “çok yüksek” seviyede bulguya rastlanmamıştır.
4. “Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutu haricinde, meslekte kalmak isteyen öğretmenler, mesleği bırakmak isteyen öğretmenlere nazaran daha yüksek moral düzeyine sahiptir.
5. Meslekte kalmak isteyen ve mesleği bırakmak isteyen öğretmenler arasındaki ayrım, “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutuyla sağlanabilir. Bu bağlamda, mesleği bırakmak isteyen öğretmenlerin “öğretim yaparken yaşadığım stres, öğretmeyi

benim için katlanılmaz hale getirmektedir” maddesine katılma düzeyleri, meslekte kalmak isteyen öğretmenler nazaran daha yüksek çıkmıştır.

6. mesleği bırakmak isteyen öğretmenler, meslekte kalmak isteyen öğretmenlere nazaran kendilerini okulun önemli bir üyesi olarak daha az görmekte ve kendilerini daha az kabiliyetli ve daha az başarılı olarak tanımlamaktadırlar.

7. Öğretmen maaşı, yaptıkları işin prestiji ve yöneticiler tarafından takdir görmek, meslekte kalmak için az bir etkiye sahiptir.

8. Meslekte kalma isteyen öğretmenler meslekte kaldıkça daha fazla doyum elde etme ve eğitimle ilgili daha fazla çevre desteği elde etme olasılıklarının bulunduğunu belirtmektedirler.

9. Daha yüksek düzeyde eğitime sahip olan öğretmenler, daha düşük düzeyde eğitime sahip olan öğretmenlere göre eğitimle ilgili çevre desteğinde daha az doyum elde ettiklerini belirtmektedirler.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örneklemini, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1 YÖNTEM

Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77).

Bu araştırmada İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle betimsel bir çalışmadır.

3.2 EVREN

Bu araştırmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezindeki özel ve resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1997 I. kademe ve II. kademe öğretmeni oluşturmaktadır.

Evrene ait istatistiki bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1. Evrenin cinsiyet ve okul türüne göre dağılımı

	Resmi İlköğretim		Özel İlköğretim	
	N	%	N	%
Kadın	965	53	103	58.5
Erkek	856	47	73	41.5
Toplam	1821	100	176	100

Tablo 3.2. Evrenin kademe ve okul türüne göre dağılımı

	Resmi İlköğretim		Özel İlköğretim	
	N	%	N	%
I. Kademe	862	47	65	37
II. Kademe	959	53	111	63
Toplam	1821	100	176	100

3.3 ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini evrende bulunan 1997 öğretmen arasından “tabakalı tesadüfi örnekleme” ile seçilen 436 I. kademe ve II. kademe öğretmeni oluşturmaktadır. Tabakalama, kümenin gruplara (alt kümelere) ayrılarak, örneklerin bu gruplar içerisinde basit ihtimali örnekleme ile seçilmesi demektir (Arıkan, 2004: 143). Örneklemden resmi okullar kadın-erkek, I. kademe-II. kademe sayıları, evrenin % 17.7 ‘sini yansıtacak şekilde; özel okullar kadın-erkek, I. kademe-II. kademe sayıları ise evrenin % 69’ unu yansıtacak şekilde alınmıştır.

Örneklemden öğretmen sayıları, aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 1995b: 111):

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

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96)

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

Örnekleme ait istatistiksel bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.3. Örneklemin okul türü, kademe ve cinsiyete göre dağılımı

		Özel İlköğretim				Resmi İlköğretim			
		I. Kademe	II. Kademe	Toplam		I. Kademe	II. Kademe	Toplam	
				N	%			N	%
Erkek		16	32	48	42	71	80	151	47
Kadın		26	40	66	58	80	91	171	53
Toplam	N	42	72	114		151	171	322	
	%	37	63		100	47	53		100

3.4 VERİ TOPLAMA ARACI

3.4.1 Veri Toplama Aracının Hazırlanması

İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyini ölçmek için konunun kuramsal temeli oluşturulmuş ve literatür taraması yapılmış olup, “İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 4 kişilik uzman grubunun görüşleri alınarak 53 maddelik anket oluşturulmuştur. Ölçek 168 kişilik ön deneme grubuna uygulanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 28 maddelik son haline dönüşmüştür.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin moral düzeyini belirlemek amacıyla Purdue Teacher Opinionaire (PTO) kullanılmıştır. Purdue Teacher Opinionaire (PTO) adlı özgün araç ilk kez 1961 yılında Ralph R. Bentley ve Averno M. Rempel tarafından 145 maddelik bir araç olarak geliştirilmiştir. Daha sonra anket çeşitli defalar geliştirilme çalışmalarına tabi tutulmuş ve araç 1970 yılında bugünkü halini almıştır. Öğretmen moralini genel olarak ölçebilen araç, aynı zamanda öğretmen moralini etkileyen çeşitli boyutlara ilişkin puanlar da vermektedir. Bu boyutlar şöyledir: 1. öğretmenin okul müdürü ile uyumu, 2. öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, 3. öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, 4. öğretmen maaşları, 5. öğretmenin iş yükü, 6. müfredata ilişkin sorular, 7. öğretmenin statüsü, 8. eğitimin toplumdan gördüğü destek, 9. okulun olanakları ve hizmetleri, 10. Toplumsal Baskı. Purdue Teacher Opinionaire’ nin güvenilirliği, Bentley ve Rempel tarafından Oregon ve Indiana’ da 3023 öğretmen üzerinde yapılan test- tekrar test tekniği ile .87 olarak hesaplanmıştır (Bentley ve Rempel, 1980: 5, akt: Tanrıöğen, 2003: 27).

Purdue Teacher Opinionaire Türkçeye çevrilerek uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlama çalışması için, orjinal ölçek Türkçeye çevrilerek Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili ve Öğretimi alanında çalışan iki uzmandan görüş alınmıştır. Daha sonra ölçek, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında çalışan ve uzun yıllar Amerika’ da alan çalışmalarında bulunmuş olan Prof.Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN tarafından kontrol edilmiş ve Türkçe’ ye adapte edilmiştir. Ölçek ilk aşamada 120 kişilik ön deneme grubuna uygulanmış, fakat KMO-Bartlett testi sonucu

örneklem sayısının yetersiz olduğu kanısına varılmıştır. Daha sonra örnekleme 48 kişi eklenerek ölçek uygun örneklem sayısına ulaştırılmıştır. Orijinal PTO’ de 100 madde bulunurken, araştırmanın 168 kişilik ön deneme grubuna uygulanması ve uyarlama çalışması sonucunda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak bazı maddeler çıkartılmış ve kullanılan anket 96 maddeden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama aracına İlköğretim Okulları Öğretmen Moral Ölçeği (İOMÖ) ismi verilmiştir.

Her iki araç için öğretmenlerden her maddenin karşısında bulunan “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç katılmıyorum” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmektedir. Katılma derecesi aralıkları $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). İBDÖ ‘nden alınacak en düşük puan 28, en yüksek puan 140 olup, İOMÖ’nden alınacak en düşük puan 96, en yüksek puan 480 olmaktadır.

Tablo 3.4. Tüm anket için algıları derecelendirme

Katılma derecesi	
Tamamen katılıyorum	(4.20-5.00)
Katılıyorum	(3.40-4.19)
Kararsızım	(2.60-3.39)
Katılmıyorum	(1.80-2.59)
Hiç katılmıyorum	(1.00-1.79)

İOMÖ, kendi içinde 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Ankette yer alan maddelerin boyutlara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenin okul müdürü ile uyumu: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
2. Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum: 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39
3. Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu: 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53
4. Öğretmen maaşları: 54, 55, 56, 57, 58, 59
5. Öğretmenin iş yükü: 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
6. Müfredata ilişkin sorunlar: 70, 71, 72, 73, 74
7. Öğretmenin statüsü: 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82
8. Eğitimin toplumdaki gördüğü destek: 83, 84, 85, 86, 87

9. Okulun olanakları ve hizmetleri: 88, 89, 90, 91, 92

10. Toplumsal Baskı: 93, 94, 95, 96

3.4.2 Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

3.4.2.1. Ölçeğin geçerliği

a) Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının konuları ve buna ilişkin davranışları ne kadar iyi ölçmekte olduğunun kararlaştırılması olayıdır (Balcı, 2001: 119). “İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” nin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla ilgili alanda çalışan 4 kişilik bir uzman grubunun görüşüne başvurulmuştur. Uzman grubunun değerlendirmesi sonucunda ilgili düzenlemeler yapılmış ve aracın kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

İngilizce aslından çevrilerek adapte edilen İÖMÖ’ nin kapsam geçerliği için İngiliz Dili ve Öğretimi alanında çalışan üç uzman ile Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında çalışan üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman grubunun değerlendirmesi sonucunda ilgili düzenlemeler yapılmış ve aracın kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

b) Yapı Geçerliği

Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi ile test edilmiştir (Duru ve Balkıs, 2007: 82). KMO’ nun .60’ tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2004: 120). Ön deneme verilerinin üzerinde yapılan analizde Kaiser-Meyer-Olkin değerinin İBDÖ için .837, İÖMÖ için .745 olduğu gözlenmiştir. Her iki ölçek için verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Her iki ölçeğin dağılımı normal dağılım göstermektedir.

İBDÖ'nin yapı geçerliği çalışmaları

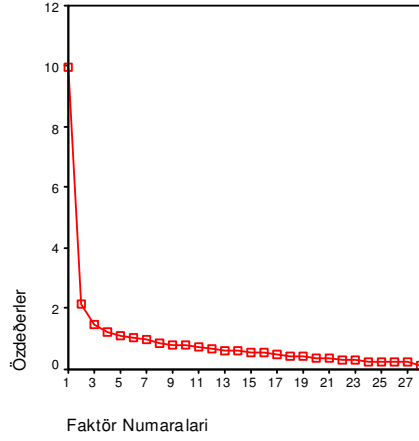
İBDÖ'nin temel boyutlarını ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla, ön deneme grubunun madde- toplam korelasyonu analizinden sonra ölçekte kalan 49 madde üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Analizde, ölçek Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) ile sınanmış ve ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında aşağıdaki iki ölçüt kullanılmıştır:

İlk olarak maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerine bakılmıştır. Stevens (1996: 371) faktör yüklerinin alt sınırının örneklem sayısına göre değiştiğini belirtmektedir. Buna göre ön deneme grubunun örneklem sayısına göre yapılan hesaplamada, faktör yükü .384 (.192x2)' ün altında kalan maddeler atılmıştır.

İkinci ölçüt; maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerlerine sahip olmasıdır. Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasıdır (Büyüköztürk, 2004: 119). Buna göre ön deneme uygulamasında faktör yükü farkı .10' dan düşük olan maddeler atılmıştır. Verilerin daha kolay yorumlanabilmesi amacıyla varimax eksen döndürme tekniği seçilmiştir.

Ölçekten iç tutarlık güvenilirliği (madde- toplam korelasyonu) için 4 madde atıldıktan sonra anılan ölçütlere dayanılarak faktör analizi sonucunda 1, 2, 3, 8, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 31, 34, 38, 41, 42, 44, 45, 47, 49, 50, 51. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizinde, değişkenlerin kaç faktörü ölçtüğünü saptamak için, özdeğeri 1 ya da 1' den büyük olan faktörler göz önüne alınmıştır. Tavşancıl (2005:48)' a göre, özdeğeri 1' in üzerinde olan faktörler yoruma esas alınmalıdır. Kaiser normalleştirilmesine göre özdeğeri 9.979, 2.153, 1.465, 1.215, 1.096, 1.044 olan; 1.00' in üzerinde altı faktör bulunmuş; ilk faktör tek başına varyansın % 35.640' ının açıklarken, altı faktör birlikte varyansın % 60.543' ünü açıklamıştır. Yapılan analizde, maddeler ilgili olabilecekleri alt boyutlara yüklenememiştir. Büyüköztürk (2004)' e göre, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir. İBDÖ'nin birinci faktörü varyansın % 35,64' ünü açıkladığı için, ölçeğin okulların bürokratik özelliklerini tek boyutlu olarak ölçtüğü varsayılmıştır. Şekil 3.1' de, faktörlerin özdeğerlerine göre çizilen çizgi grafiği (scree plot) incelendiğinde, birinci maddeye ait faktör yükü ile onu

izleyen maddenin faktör yükü arasında önemli sayılabilecek bir fark gözlenmiştir. Bu durum ölçeğin tek boyutlu olduğunu doğrulamaktadır (Samsa, 2005: 55).



Şekil 3.1. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri-çizgi grafiği (scree plot)

İOMÖ'nin yapı geçerliği çalışmaları

İOMÖ'nin orijinal kavramsallaştırmasına bağlı olarak, öğretmen moralinin on faktörlü modelinin desteklenip desteklenmediğini anlamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi kullanılmıştır. Genel olarak doğrulayıcı faktör analizleri belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki ön beklentinin sınanmasına dayanmaktadır. Bu nedenle analizde yer alacak değişkenler, kuramın sayıtları doğrultusunda seçilmektedir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılmaktadır (Acar ve Öğretmen, 2007: 70). Analiz sonuçları, ölçeğin on faktör modelini desteklemiştir. Analizler sonucunda uyum indeksleri $X^2=1533.42$, $sd=4419$, $X^2/sd= .347$, $RMSEA=0.0$, $SRMR=.052$, $GFI=.81$, $AGFI=.80$, $CFI=1$ olarak bulunmuştur. Alan yazına bakıldığında, test edilen modelin gerçek verilerle uyum içinde olduğunu söyleyebilmek için bir takım ölçütler belirlendiği görülmektedir. Örneğin, Byrne(1989) ve Marsh ve Hocevar' a (1985) göre, büyük örneklem uygulamalarında hesaplanan Ki-Kare değeri çoğunlukla anlamlı düzeyde bir değer verebilmektedir. Bu nedenle Bryne, Marsh ve Hocevar, test edilen modelin gerçek verilerle uyumlu olmasının temel koşullardan ilkinin, X^2/sd işlemi sonucu elde edilen değer 2 ile 5 arasında olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Browne ve Cudeck (1993), RMSEA değerinin .08 ve daha küçük bir değere sahip olmasının modelin uyumluluğuna yönelik bir kanıt olarak

kabul edilebileceğini belirtmektedir. Ek olarak, Bentler (1990) CFI değerinin 1' e yakın bir değer olmasının modelin uyumluluğuna yönelik modelin uyumluluğuna işaret eden bir başka ölçüt olarak değerlendirilebileceğini vurgulamıştır. Bu kriterlerle birlikte GFI ve AGFI değerlerinin .90' dan büyük olmasının test edilen modelin gerçek verilerle uyumluluk gösterdiğinin kanıtları olarak kabul edilmektedir (Duru ve Balkıs, 2007: 85). İOMÖ' nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları anılan ölçütlerle uyumluluk göstermektedir. Dolayısıyla, İOMÖ' nün on faktörlü modelinin Türk örnekleme için geçerli bir model olduğu söylenebilir.

3.4.2.2. Ölçeğin güvenilirliği

“İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” nin güvenilirlik düzeyini belirlemek için madde-toplam korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Özdamar' a (1997) göre ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 değerinden yüksek olması gerekir (Duru ve Balkıs, 2007: 85).

Büyüköztürk (2004), madde- toplam korelasyonu yorumlamada madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini, .20 ile .30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceğini veya maddelerin düzeltilmesi gerektiğini, .20 den düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiğini belirtmiştir.

“İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği” nin madde test korelasyonları incelenmiş; .25 ve .20' nin altındaki maddeler atıldığında, ölçeğin güvenilirliğini önemli derecede etkilemediği görülmüştür. Bu yüzden, faktör analizi yapılmadan önce madde analizinde sadece madde- toplam korelasyonu düşük olan 5, 22, 27 ve 52' nci maddeler ölçekten atılmıştır. İOMÖ' nin doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce madde-toplam korelasyonları incelenmiş ve 8, 32, 83, 91. maddeler atılmış, ölçek maddeleri 96 adet olarak yeniden numaralandırılmıştır.

Tablo 3.5. Ölçeğin güvenirlik katsayısı

	Alpha Cronbach	
	İBDÖ	İOMÖ
Tüm anket için güvenirlik katsayısı (ön deneme grubu)	.915	.944
Tüm anket için güvenirlik katsayısı (gerçek uygulama)	.934	.944

Tablo 3.6. İOMÖ' ndeki boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları

Boyutlar	Alpha Cronbach (Ön Deneme Grubu)	Alpha Cronbach (Gerçek Uygulama)
1. Öğretmenin okul müdürü ile uyumu	.857	.946
2. Öğretmenin meslekte elde ettiği doyum	.857	.850
3. Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu	.877	.877
4. Öğretmen maaşları	.648	.852
5. Öğretmenin iş yükü	.738	.823
6. Müfredata ilişkin sorular	.733	.746
7. Öğretmenin statüsü	.755	.839
8. Eğitimin toplumdaki gördüğü destek	.773	.862
9. Okulun olanakları ve hizmetleri	.678	.855
10. Toplumsal Baskı	.452	.690

İBDÖ ve İOMÖ ' nin yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır.

3.4.3 Ölçeğin Uygulanması

Her iki ölçeğin uygulanması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulamaya başlanmıştır (Ek - 1).

Her iki ölçek örnekleme grubundaki öğretmenlere, tabakalı örneklem sayılarına göre araştırmacı tarafından okullara giderek uygulanmıştır. Ölçek, öğretmenlere verilmiş ve ölçek uygulaması sırasında öğretmenlerin yanında bulunulmuştur. Bu araştırmanın verileri 2006-2007 öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Veri toplama araçları olan İlköğretim Okulları Öğretmen Moral Ölçeği ve İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği toplam olarak 436 adet uygulanmıştır.

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

İlköğretim okulların bürokratikleşme düzeyine ait verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı, öğretmen moraline ait verilerin çözümlenmesinde ise, LISREL 8 programı kullanılmıştır. Öğretmen moraline ait verilerin analizi için LISREL 8 programının kullanılma sebebi, öğretmen moralinin on boyutlu modelinin orjinal kavramsallaştırılmasına bağlı olarak desteklenip desteklenmediğinin kontrol edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yöntemine

başvurulmasıdır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla standart sapma, ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi, doğrusal regresyon analizi gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın yedinci alt problemde okulların bürokratikleşme düzeyinin her bir moral alt boyutuna etkileri belirlenmeye çalışılırken sekizinci alt problemde okulların bürokratikleşme düzeyinin okul türüne göre ayrımı yapılarak her bir moral boyutu üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya başlarken, okulların bürokratikleşme düzeyi bağımsız değişkeninin yanında cinsiyet, okul türü, kıdem, yaş gibi bağımsız değişkenlerin öğretmen moralinin alt boyutları bağımlı değişkenine etkileri basamaklı (stepwise) regresyon analizi yöntemiyle sınanmış; istatistiksel hesaplamalara göre okul türü değişkeninin, öğretmen moralini yordamada diğer bağımsız değişkenlere göre daha önemli bir yordayıcı olduğu gözlenmiştir. Bu yüzden sekizinci alt problemdeki okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin her bir alt boyutu üzerindeki etkileri okul türüne göre ayrılarak sınanmaya çalışılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters çevrilerek hesaplamalara dahil edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkilere ait verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1 ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğretmenlerin algısına göre, Denizli İlköğretim okullarında bürokratikleşme derecesi hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 4.1’ de bulunan değerler elde edilmiştir.

Bir okulda görev yapan öğretmenlerin anketin ikinci bölümünde yer alan 28 soruya verdiği yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. $\frac{K-1}{K}$ formülü ile yapılan hesaplama sonucu; 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 birim olarak belirlenmiştir (Şimşek, 2005: 121). Bulunan aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “yüksek”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “orta üstü”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “orta”, 1,8-2,59 arasında yer almışsa “orta altı”, 1-1,79 arasında yer almışsa “düşük” düzeyde olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır. Araştırmadaki tüm öğretmenlerin aritmetik ortalamaları alınarak, bunların da ortalamaları alınmış ve “orta üstü” ($\bar{\bar{X}}=3.533$) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri

	n	En Düşük \bar{X}	En Yüksek \bar{X}	$\bar{\bar{X}}$	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	436	1.857	5	3.792	106.167	15.634

Tablo 4.1’ de de görüldüğü üzere, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “orta üstü “ düzeydedir.

Tablo 4.2 Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları

	f	%	Düzye
5.00-4.20 arası	102	23.395	Yüksek
4.19-3.40 arası	243	55.734	Orta üstü
3.39-2.60 arası	79	18.119	Orta
2.59-1.80 arası	12	2.752	Orta altı
1.79-1.00	0	0	Düşük
Toplam	436	100	

Tablo 4.2’ de görüldüğü üzere, öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre, İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin % 23.395’i okulların bürokratikleşme düzeyini “yüksek”, % 55.734’ ü “orta üstü”, % 18.119’ u “orta”, % 2.752’ si “ orta altı” olarak nitelendirmektedir. Çalışmada, okulların bürokratikleşme düzeyini “ düşük” olarak nitelendiren öğretmen bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının “orta üstü” çıkma sebebinin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.3’ te verilmektedir.

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalaması 3.227 ile 4.305 arasında değişmektedir. Okulların bürokratikleşme düzeyi ile ilgili toplam 28 maddeden iki tanesi “Tamamen Katılıyorum”, yirmidört tanesi “Katılıyorum”, iki tanesi ise “Kararsızım” düzeyindedir. Öğretmenlerin ankete verdikleri tepkilerin katılma düzeyleri incelendiğinde, çoğu tepkinin “Tamamen Katılıyorum” değil de, “Katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının “yüksek” yerine “orta üstü” olmasının bir göstergesi olabilir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri

MADDELER	\bar{X}	Ss	Katılma Düzeyi
1. Okulumuzdaki tüm çalışmalar, resmi görevler olarak dağıtılmıştır.	4.305	.675	Tamamen Katılıyorum
2. Okulumuzdaki her çalışanın yetki ve sorumlulukları resmi kurallar dahilinde belirlenmiştir.	4.275	.747	Tamamen Katılıyorum
12. Okulumuzda yapılan her iş için yönetimden izin alınır	4.066	.804	Katılıyorum
5. Okulumuzdaki tüm süreçlerin nasıl işleyeceği kurallarla belirlidir.	4.049	.808	Katılıyorum
4. Okulumuzdaki tüm işler, önceden belirlenmiş standart prosedür ve kurallar dahilinde yürür.	4.016	.859	Katılıyorum
9. Okulumuzda tüm yazı ve raporlar hiçbir hiyerarşik kademeyi atlamayan bir yol izler.	4.000	.847	Katılıyorum
3. Okulumuzda, personel değişikliği olsa bile açık ve net kurallar olduğundan işler sağlıklı biçimde yürür.	3.984	.960	Katılıyorum
8. Okul hiyerarşisinde her kademenin yetki ve sorumlulukları belirlidir.	3.973	.784	Katılıyorum
13. Okulumuzda ast-üst ilişkileri sağlıklı biçimde yürür.	3.952	.879	Katılıyorum
21. Okulumuzda çalışanların, okul kaynaklarını özel işleri için kullanmalarına izin verilmez.	3.904	.944	Katılıyorum
10. Okulumuzda hiyerarşik yapının bulunduğunu gözlüyorum.	3.876	.795	Katılıyorum
14. Okulumuzda kurallar çerçevesinde yetki devri yapılmaktadır.	3.851	.873	Katılıyorum
26. Okulumuzdaki tüm görevler ve yapılacak işler önceden tespit edilir ve planlanır.	3.844	.832	Katılıyorum
11. Okulumuzdaki her alt birim, bir üst birimin gözetimi ve denetimi altındadır.	3.837	.878	Katılıyorum
25. Okulumuzdaki herkes kendi işlerini nasıl yapacağını bilmenin ötesinde, okuldaki görev bölümünün nasıl ve neden yapıldığını bilir.	3.784	.841	Katılıyorum
19. Okulumuzda her türlü karar duygulara değil, gerçeklere dayanılarak alınır.	3.750	.927	Katılıyorum
17. Okulumuzda, kişisel sorunları olan öğretmenler bile okul amaçları doğrultusunda işbirliği yaparlar.	3,750	.970	Katılıyorum
24. Okulumuzda, kendi branşımız dışındaki derslere de girmek zorunda kalıyoruz.	3.727	1.23 8	Katılıyorum
15. Okulumuzda ast üst ilişkilerinde duygular değil, rasyonellik ağır basmaktadır.	3.672	1.00 1	Katılıyorum
6. Okulumuzda kurallara uymayanlara ilişkin yaptırımlar bellidir.	3.665	.943	Katılıyorum
18. Okulumuzdaki akademik toplantılarda parlak öneriler ya da çözümler, kimden geldiğine bakılmaksızın kabul görür.	3.644	1.00 3	Katılıyorum
23. Okulumuzdaki öğretmenler, okul sorunlarının çözümünde güçlerini birleştirirler.	3.633	.931	Katılıyorum
28. Okulumuzda ders dışı etkinliklerde görev dağılımı objektif bir şekilde yapılır.	3.599	.945	Katılıyorum
16. Okulumuzda, “iş başka, dostluk başka” görüşü hakimdir.	3.582	1.02 6	Katılıyorum
27. Okulumuzda doğru adama doğru iş verilmiştir.	3.463	.969	Katılıyorum
20. Okulumuzda sorumluluğunu yerine getirmeyenler, kim olursa olsun aynı tepki ile karşılaşırlar.	3.413	1.07 0	Katılıyorum
7. Okulumuzda “kurallar asla ihlal edilemez” görüşü hakimdir.	3.326	1.05 9	Kararsızım
22. Okulumuzda ödüllendirilmek için yönetime yakın olmak yeterlidir.	3.227	1.21 5	Kararsızım

Öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde, en yüksek algı ortalamasına sahip maddenin “Okulumuzdaki tüm çalışmalar, resmi görevler olarak dağıtılmıştır” ($\bar{X} = 4.305$) olduğu görülmektedir. Bu maddeye öğretmenler tarafından verilen tepki “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu da, öğretmenlerin okullarında

yapılan çalışmaların çoğunun resmi görevler olarak dağıtılmış olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bir anlamda öğretmenler çalışmaları okullarda işbölümünün dengeli bir biçimde yürüdüğünü ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplarda “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde çıkan diğer maddenin en yüksek ikinci ortalamayla ($\bar{X} = 4.275$) “Okulumuzdaki her çalışanın yetki ve sorumlulukları resmi kurallar dahilinde belirlenmiştir” olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler, okullarında işbölümü ile tanımlanmış yetki ve sorumlulukların dengeli bir şekilde paylaştırıldığını ve bu paylaşımın resmi kurallar dahilinde yürüdüğünü belirtmektedirler.

En yüksek ortalamaya sahip olan üçüncü madde ($\bar{X} = 4.066$) “Okulumuzda yapılan her iş için yönetimden izin alınır” ‘dır ve bu maddeye verilen tepkiler “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin çoğu yaptıkları her işi ve aldıkları kararların çoğunu yönetimin gözetimi altında yaptıklarını belirtmektedirler. Bu da, öğretmenlerin çoğunun okullarındaki otorite hiyerarşisine uyduklarının bir göstergesi olabilir.

Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplarda en yüksek dördüncü, beşinci ve altıncı ortalamaya sahip maddelerin “Okulumuzdaki tüm süreçlerin nasıl işleyeceği kurallarla belirlidir” ($\bar{X} = 4.049$); “Okulumuzdaki tüm işler, önceden belirlenmiş standart prosedür ve kurallar dahilinde yürür” ($\bar{X} = 4.016$); “Okulumuzda tüm yazı ve raporlar hiçbir hiyerarşik kademeyi atlamayan bir yol izler” ($\bar{X} = 4.000$) olduğu görülmektedir. Bu maddelerin hepsi “Katılıyorum” düzeyindedir.

Tablo 4.3’ ten elde edilen bulgulara göre, en yüksek ortalamaya sahip maddelerin çoğunun bürokrasinin “kurallar ve düzenlemeler”, “otorite hiyerarşisi” alt boyutlarına ait olduğu gözlenmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının ortanın üzerinde (“orta üstü”) olması, öğretmenlerin ağırlıklı olarak bürokrasinin alt boyutlarından olan “kurallar ve düzenlemeler” ile “otorite hiyerarşisi” ne ilişkin algılarının, bürokrasinin diğer alt boyutlarına ilişkin algılarından daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

En yüksek ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde öğretmenler okullarında çalışanların yetki ve sorumluluklarının resmi kurallar dahilinde belirlenmiş olduğunu, okullarındaki tüm süreçlerin nasıl işleyeceğinin kurallarla belirlenmiş olduğunu, tüm işlerin önceden belirlenmiş standart prosedür ve kurallar dahilinde yürüdüğünü ve yapılan her iş için yönetimden izin alındığını belirtmektedirler. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin algı düzeylerini yükselten maddelerin genellikle “kurallar ve düzenlemeler” ile “ototrite hiyerarşisi” boyutunda olan maddeler olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 4.3 incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip olan maddelerin çoğunun [“Okulumuzda ders dışı etkinliklerde görev dağılımı objektif bir şekilde yapılır” ($\bar{X} = 3.599$), “Okulumuzda, “iş başka, dostluk başka” görüşü hakimdir” ($\bar{X} = 3.582$), “Okulumuzda doğru adama doğru iş verilmiştir” ($\bar{X} = 3.463$), “Okulumuzda sorumluluğunu yerine getirmeyenler, kim olursa olsun aynı tepki ile karşılaşırlar” ($\bar{X} = 3.413$)] bürokrasinin “bireysel olmayan yönelim (nesnellik)” boyutuna ait maddeler olduğu gözlenmektedir. Öğretmenler, okullarında görev dağılımının gerektiği kadar objektif şekilde yapılmadığını, iş ile özel işlerin yeteri kadar ayrılmadığını, öğretmenler arasında profesyonel ilişkilerden ziyade arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin ağır bastığını, yükselmek için yönetime yakın olmak gerektiğini, yapılan yaptırımların herkes için aynı olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri tepkilere bakıldığında, okullarda bireysel olmayan yönelimin değil, bireysel olan yönelimin daha ağır bastığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının “yüksek” değil de “orta üstü” olmasının sebebi, yukarıda sayılan sebeplerden, yani okullardaki bireysel olmayan yönelimin az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2 ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına, (d) eğitim durumlarına, (e) hangi kademede olduklarına, (f) çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir?” olarak belirlenmişti. İlgili alt probleme yanıt aramak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.2.1 “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarını saptamak amacıyla t testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (t testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	237	106.122	15.422	-.066	.948*
Erkek	199	106.221	15.945		

* $p > 0.05$

Tablo 4.4’ te gösterildiği üzere, kadın ve erkek öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Buradan ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin benzer algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öztürk (2001) tarafından yapılan “Liselerde Bürokratikleşme ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri” isimli araştırmada da, öğretmenlerin okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarında cinsiyet değişkeninin bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Benzer şekilde Dönder (2006) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Bürokrasi” isimli araştırmada da kadın ve erkek öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bulgular, Öztürk (2001) ve Dönder(2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

4.2.2 “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Farklı kıdem gruplarındaki ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algı ortalamaları hesaplanmıştır (Tablo 4.5).

Tablo 4.5. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları

Gruplar	n	\bar{X}	$\bar{\bar{X}}$	Düzyey	Ss
1-5 Yıl	86	108.558	3.877	Orta üstü	17.027
6-10 Yıl	85	108.153	3.863	Orta üstü	15.498
11-15 Yıl	66	106.652	3.809	Orta üstü	14.274
16-20 Yıl	72	106.208	3.793	Orta üstü	14.509
21 Yıl ve üzeri	127	102.945	3.677	Orta üstü	15.724
Toplam	436	106.167	3.792	Orta üstü	15.634

Tablo 4.5’ te görüldüğü üzere, tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeylerine ilişkin algılarının “orta üstü”(3.40-4.19) düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin en yüksek algı düzeyini ($\bar{\bar{X}} = 3.877$) 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, en düşük algı düzeyini ($\bar{\bar{X}} = 3.677$) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Kıdem grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.6’ da gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2161.082	4	540.271	2.235	.064*
Gruplar içi	104165.7	431	241.684		
Toplam	106326.8	435			

*p>0.05

Tablo 4.6’ da görüldüğü gibi, farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buradan, tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Dönder (2006) tarafından yapılan araştırmada, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Bulgular, Dönder (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Öztürk (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin kıdemleri “1-10 yıl”, “11-20 yıl”, “21 ve üstü” olarak gruplandırılmış; “11- 20 yıl” ile 1 yıl ve daha yukarı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okullardaki bürokratikleşme düzeyini “1- 10 yıl” mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları, Öztürk (2001) tarafında yapılan araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Bunun sebebi, Öztürk(2001) tarafından yapılan çalışma ile yapılan bu çalışmanın arasındaki zaman farkından, çalışmanın farklı bir ilde yapılmış olmasından ve Öztürk (2001) tarafından yapılan çalışmanın ilköğretim değil de liselerde yapılmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.3 “Yaş”a Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları arasındaki farklılığın olup olmadığını belirlemek için, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen istatistik bulgular Tablo 4.7 ve Tablo 4.8’ de verilmektedir.

Tablo 4.7. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları

Gruplar	n	\bar{X}	$\overline{\bar{X}}$	Düzye	Ss
20-30 Yaş	118	108.195	3.864	Orta üstü	16.486
31-41 Yaş	159	106.635	3.723	Orta üstü	15.110
42-52 Yaş	136	104.485	3.696	Orta üstü	15.051
53 ve üstü Yaş	23	102.478	3.660	Orta üstü	17.386
Toplam	436	106.167	3.792	Orta üstü	15.634

Tablo 4.7’ ye bakıldığında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin tümünün okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “orta üstü” (3.40-4.19) düzeydedir. Okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin en yüksek algı düzeyine($\overline{\bar{X}} = 3.864$) 20-30 yaş arası öğretmenler sahipken, en düşük algı düzeyine ($\overline{\bar{X}} = 3.660$) 53 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler sahiptir.

Gruplar arasında anlamlı bir istatistiksel farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.8’ de verilmektedir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1217.708	3	405.903	1.668	.173*
Gruplar içi	105109.1	432	243.308		
Toplam	106326.8	435			

*p>0.05

Tablo 4.8’ e bakıldığında, öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Buradan, öğretmenlerin yaş değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

Öztürk (2001) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yaşlarına göre okullardaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin yaşları “30 yaş ve altı”, “31-40 yaş”, ve “41 yaş ve yukarısı” olarak gruplandırılmış; 41 ve daha yukarı yaş grubunu oluşturan öğretmenlerin okulları, hem 30 yaş ve altı hem de 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlere göre daha bürokratikleşmiş olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu durum, araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Bunun sebebi; Öztürk (2001) tarafından yapılan araştırmanın ilköğretim okulları değil de liselerde uygulanmasından, farklı bir ilde (İzmir’ de) yapılmış olmasından, ilgili araştırmayla bu araştırma arasında geçen süreden (6 yıl); bir anlamda evren, örneklem ve zaman farkından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.4 “Eğitim Durumları”na Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

İlköğretim okullarında çalışan tüm eğitim durumu gruplarındaki öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “orta üstü” (3.40-4.19) düzeydedir (Tablo 4.9).

Tablo 4.9. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları

Gruplar	n	\bar{X}	$\bar{\bar{X}}$	Düzye	Ss
Önlisans	88	105.898	3.782	Orta üstü	16.750
Lisans	337	106.323	3.797	Orta üstü	15.499
Lisansüstü	11	103.546	3.699	Orta üstü	10.539
Toplam	436	106.167	3.792	Orta üstü	15.634

Tablo 4.9 incelendiğinde, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı düzeyi en yüksek ($\bar{\bar{X}}=3.797$) olan grup lisans mezunu olan grupken, en düşük algı düzeyine ($\bar{\bar{X}}=3.699$) sahip grup lisansüstü eğitim grubudur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	90.226	2	45.113	.184	.832*
Gruplar içi	106236.6	433	245.350		
Toplam	106326.8	435			

*p>0.05

Tablo 4.10' da görüldüğü üzere, farklı eğitim gruplarındaki öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında farklılık görülmemektedir. Buradan, tüm eğitim gruplarındaki öğretmenlerin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının benzer olduğu sonucuna varılabilir.

4.2.5 “Kademeleri” ne Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Tablo 4.11' da görüldüğü gibi I. Kademe ve II. Kademe öğretmenlerinin, okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “orta üstü” (3.40-4.19) düzeydedir.

Tablo 4.11. Kademe değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları

Gruplar	n	\bar{X}	$\bar{\bar{X}}$	Düzye	Ss
I. Kademe	193	106.461	3.802	Orta üstü	16.002
II. Kademe	243	105.934	3.783	Orta üstü	15.365
Toplam					

Tablo 4.12. Öğretmenlerin kademe değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (t testi)

Gruplar	n	- X	Ss	t	p
I. Kademe	193	106.461	16.003	.349	.727*
II. Kademe	243	105.934	15.365		

* p > 0.05

Tablo 4.12 incelendiğinde, I. Kademe ve II. Kademe öğretmenlerinin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir (p > .05). Bundan dolayı, “kademe” nin, öğretmenlerin ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Her iki denek grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, I. kademe öğretmenlerinin ortalamaları II. Kademe öğretmenlere oranla biraz daha yüksek çıkmıştır.

Dönder (2006) çalışmasında, öğretmenleri branşlarına göre “sınıf”, “türkçe”, “matematik”, “sosyal”, “fen bilgisi” ve “diğer” olarak sınıflandırmış, elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşmesine ilişkin görüşleri arasında sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum, araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

4.2.6 “Okul Türü” ne Göre Öğretmenlerin Okulların Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında fark olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır (Tablo 4.13).

Tablo 4.13. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları (t testi)

Gruplar	n	- X	Ss	t	P
Resmi İlköğretim	322	105.124	14.970	-2.354	.018*
Özel İlköğretim	114	109.114	17.102		

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamaları, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamasından daha yüksek çıkmıştır (Tablo 4.14).

Tablo 4.14. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları

Gruplar	n	\bar{X}	$\overline{\bar{X}}$	Düzy	Ss
Resmi İlköğretim	322	105.124	3.679	Orta üstü	14.970
Özel İlköğretim	114	109.114	3.866	Orta üstü	17.102
Toplam					

* $p < 0.05$

Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sözleşmeli olarak çalıştıkları düşünüldüğünde, çalıştıkları okulların yapısını, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere oranla kurallara daha bağlı, ast-üst ilişkilerinde hiyerarşik yapının daha dengeli olduğu, okul amaçlarına bağlılığın, etkililik ve verimliliğe olan inancın daha fazla olduğu yapılar olarak algıladıkları ileri sürülebilir. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algı düzeylerinin daha yüksek olmasının bir sebebi de, bu okullarda çalışan öğretmenlerin meslekte kalma, başarı gibi kaygılarının resmi okullara oranla daha fazla olmasından ve buna bağlı olarak kurallara daha sıkı bağlılık, hiyerarşiye uyma, alanlarında daha fazla uzmanlaşma ihtiyacı duyma ihtiyaçlarından kaynaklanıyor olabilir.

Öztürk (2001), çalışmasında okul türlerini “genel liseler”, “kız meslek liseleri”, “özel liseler”, “İmam Hatip Liseleri” ve “Tic. Ve End. Meslek Liseleri” olarak gruplandırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, özel liseler ile diğer gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum, araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bu çelişkini sebebi ilköğretim okulları ile liselerin yapılarındaki farklılardan kaynaklanabilir.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmenlerin algısına göre, Denizli İlköğretim okullarında öğretmen morali hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmişti. Bu alt problemin bulgularını elde etmek için öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri

cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.15 ve 4.16 ve 4.17’ de gösterilmiştir.

Bir okulda görev yapan öğretmenlerin anketin üçüncü bölümünde yer alan ve faktör analizinden sonra kalan 96 soruya verdiği yanıtların önce her öğretmen için aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Ardından, öğretmenlerin aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir aritmetik ortalaması alınmıştır. $\frac{K-1}{K}$ formülü ile yapılan hesaplama sonucu; 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.8 birim olarak belirlenmiş (Şimşek, 2005: 121), bulunan aritmetik ortalama 4,20-5,00 arasında yer almışsa, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları “yüksek”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “orta üstü” , 2,60-3,39 arasında yer almışsa “orta”, 1,8-2,59 arasında yer almışsa “orta altı”, 1-1,79 arasında yer almışsa “düşük” olarak değerlendirilmiş ve yorumlaması bu yönde yapılmıştır. Araştırmadaki tüm öğretmenlerin aritmetik ortalamaları alınarak, bunların da ortalamaları alınmış, ve “orta üstü”($\bar{X}=3.533$) sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin morallerine ilişkin algıları “ orta üstü “ düzeydedir (Tablo 4.15).

Wynn (2006)’ in “Meslekte Kalma Olasılığı ile Kırsal Georgia Okulundaki Öğretmen Morali Arasındaki İlişki” isimli çalışmasının bulgularına göre, öğretmenler “orta üstü” derecede moral düzeyine sahiptir. Bulgular, Wynn (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Houchard (2005) tarafından yapılan “North Carolina, Mitchell İlçesindeki 7 Okulda Yönetici Liderliği, Öğretmen Morali ve Öğrenci Başarısı”; Burnham (2004) tarafından yapılan “California İçerik Standartlarının Öğretmen Morali Üzerindeki Etkileri: Algı, Destek ve Öğretmenlik Uygulamaları Çalışması”; Robinson Brockington (2003) tarafından yapılan “ İlköğretim, Ortaöğretim Okullarında ve Liselerdeki Öğretmen Moralinin Karşılaştırmalı Analizi”; Santos (2003) tarafından yapılan “ Yönetici Etkililiği ve Öğretmen Morale İlişkin Algılar: Guam’daki Resmi Ortaokul Öğretmenleri ile Bir Çalışma” isimli araştırmaların bulgularında, öğretmenlerin “yüksek” derecede moral düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Tanrıoğen(2003), “İlköğretim Öğretmenlerinin Moral Düzeylerini Etkileyen Etkenler” isimli araştırmada, öğretmenlerin moral düzeyleri “orta” olarak bulunmuştur.

Tucker (1975), “Şehir Okullarındaki Öğretmen Morali ve Doymu, Çevresel Dinçlik ve Özyeterlik Duygusu” isimli çalışmasında öğretmen moralini “orta” düzeyde saptamıştır.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarını betimleyen istatistik değerleri

	n	En Düşük \bar{X}	En Yüksek \bar{X}	$\bar{\bar{X}}$	Düzey	\bar{X}	Ss
Deneklerin ortalama puanları	436	2.552	4.750	3.533	Orta üstü	339.158	38.747

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere öğretmenlerin moral düzeylerini “orta üstü” olarak nitelendirmektedirler.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algı puanları

	f	%	Moral Düzeyi
5.00-4.20 arası	23	5.275	Yüksek
4.19-3.40 arası	260	59.633	Orta üstü
3.39-2.60 arası	150	34.404	Orta
2.59-1.80 arası	3	.688	Orta altı
1.79-1.00	0	0	Düşük
Toplam	436	100	

Tablo 4.16’ da görüldüğü üzere, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algı puanları hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre, İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin % 5.275’ i “yüksek”, % 59.633’ ü “orta üstü”, % 34.404’ ü “orta”, % .688’ i “orta altı” moral düzeyine sahiptir. Çalışmada, kendi moral düzeyini “düşük” olarak nitelendiren öğretmen bulunmama ile birlikte, “Orta altı” algı düzeyine sahip olan öğretmenler örneklem sayısına oranla çok düşüktür. olmasının ve “düşük” moral düzeyine sahip öğretmenlerin hiç olmaması Öğretmenlerin algı düzeylerinin hemen hepsi “orta”, “orta üstü”, “yüksek” düzeyde toplanmıştır.

Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının “orta üstü” çıkma sebebinin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla, öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri en yüksek ve en düşük on maddenin ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.17’ de verilmektedir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının ortalamaları, standart sapmaları ve katılma düzeyleri

MADDELER	\bar{X}	Ss	Katılma Düzeyi
En yüksek ortalamaya sahip on madde			
23. Öğretmenliği seviyorum.	4.472	.768	Tamamen Katılıyorum
38. Öğrencilerimle çalışmaktan gerçekten zevk alırım.	4.360	.665	Tamamen Katılıyorum
37. Bir öğretmen olarak, diğer öğretmenler kadar yeterli olduğuma inanıyorum.	4.273	.655	Tamamen Katılıyorum
24. Yeniden meslek seçmem mümkün olsa, yine öğretmenliği seçerdim.	4.229	.995	Tamamen Katılıyorum
22. Öğretmenlik, topluma karşı yapabileceğim en büyük katkıyı mümkün kılmaktadır.	4.195	.869	Katılıyorum
39. Şu andaki öğretmenlik mesleğimden memnunum.	4.172	.833	Katılıyorum
35. Öğrencilerim bana saygı duyarlar; mesleki yeterliğime güvenirliler	4.163	.656	Katılıyorum
36. Öğrencilerim, öğretmenleri olarak kendilerine yaptığım yardımı takdir ederler.	4.128	.706	Katılıyorum
27. Öğrencilerimle aramdaki ilişkiyi çoğu zaman tatmin edici buluyorum.	4.126	.802	Katılıyorum
43. Okulumuzdaki deneyimli öğretmenler, yeni ve daha genç öğretmenleri meslektaşları olarak kabul ederler.	4.105	.766	Katılıyorum
En düşük ortalamaya sahip on madde			
80. Öğretmenlik sayesinde aileme tatmin edici bir geçim düzeyi sağlayabiliyorum.	2.936	1.211	Kararsızım
95. Çevremiz, öğretmenlerden çok fazla sosyal aktivitede yer almalarını bekler.	2.819	1.045	Kararsızım
72. Okullarımızda uygulanmakta olan müfredatın önemli ölçüde değişikliğe ihtiyacı vardır	2.730	1.122	Kararsızım
59. Öğretmen maaşları, diğer kurumlarda çalışan memurların maaşlarına oranla daha iyidir.	2.711	1.220	Kararsızım
61. Okulumuzdaki öğretmenlerden çok fazla sayıda büro ve sekreterlik işleri yapmaları beklenir	2.619	1.260	Kararsızım
93. Çevremizdeki insanlar, öğretmenlerden güçlerinin üstünde bir öğretmenlik görevi beklerler.	2.596	1.043	Katılmıyorum
56. Maaş politikaları adil ve dürüst bir yaklaşımla yürütülmektedir	2.546	1.366	Katılmıyorum
55. Maaş ve ücret artışlarının belirlenmesinde kullanılan ölçütlerden memnunum.	2.493	1.347	Katılmıyorum
58. Öğretmenlikteki maaş ve ücret uygulamasında, meslekteki yeterlilik göz önüne alınmaktadır.	2.491	1.210	Katılmıyorum
60. Gereksiz ayrıntılar, “kırtasiyecilik” ve zorunlu raporlar çok fazla zamanımı alır.	2.112	1.146	Katılmıyorum

Tablo 4.17 incelendiğinde, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalaması 4.472 ile 2.112 arasında değişmektedir.

En yüksek ortalamaya sahip ilk dokuz maddenin hepsi “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutuna aittir. Bu durum, öğretmenlerin moral düzeyini yükselten faktörlerin en başında “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutu olduğunu gösterebilir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini sevdiklerini ve doyum aldıklarını, öğrencilerle çalışmaktan zevk aldıklarını ve öğrencilerle olan ilişkilerinin kendilerini tatmin ettiğini, mesleklerinde kendilerini yeterli ve mutlu gördüklerini düşünmektedirler. Öğretmenlerin mesleklerinden elde ettikleri doyum düzeyinin diğer moral alt faktörlerinden daha fazla olması öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin

algılarının yükselmesine sebep oluyor olabilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının ortanın üzerinde (“orta üstü”) olma sebebinin daha çok meslekten elde ettikleri doyum düzeyinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

En düşük ortalamaya sahip on madde incelendiğinde, 95, 72 61, 93 ve 60 ıncı maddelerin, ters çevrilmiş maddeler olduğu görülmektedir. Tablo 4.17 incelendiğinde, en düşük ortalamaya sahip maddelerin çoğunluğunun (59, 55, 56, 58’ inci maddeler) öğretmen maaşları boyutuna ait olan maddeler olduğu gözlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin maaşlarından ve ülkemizde uygulanan maaş politikalarından hoşnut olmadıklarının bir göstergesi olabilir. Öğretmenler, maaşlarından memnun olmamakla birlikte, öğretmen maaşlarının diğer memur maaşlarından daha düşük olduğunu, maaş politikalarında mesleki yeterliliğin göz önüne alınmadığını, maaş politikalarının uygulanmasında kullanılan ölçütlerden memnun olmadıklarını ve ücret politikalarının adil bir biçimde yürütülmediğini düşünmektedirler. Buradan, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının “yüksek” yerine “orta üstü” düzeyde olmasının sebebinin çoğunlukla öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutundan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler mesleklerinden doyum elde ettiklerini düşünmekte fakat bunun yanında maaşlarından memnun olmadıklarını söylemektedirler. Buradan öğretmenlerin maaşlarından memnun olmamalarına rağmen mesleklerinden doyum sağladıkları ileri sürülebilir.

4.4 ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin İÖMÖ” nin (i) öğretmenin okul müdürü ile uyumu, (ii) öğretmenin meslekten elde ettiği doyum, (iii) öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu, (iv) öğretmen maaşları, (v) öğretmenin iş yükü, (vi) müfredata ilişkin sorular, (vii) öğretmenin statüsü, (viii) eğitimin toplumdan gördüğü destek, (ix) okulun olanakları ve hizmetleri, (x) toplumsal baskı boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?” şeklinde idi. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla deneklerin ilgili İOMÖ boyutlarına ilişkin ortalamaları ve moral düzeyleri tablolandırılmıştır.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin moralin alt boyutlarına ilişkin algı ortalamaları ve moral düzeyi

Moral Boyutları	\bar{X}	Moral Düzeyi
Öğretmenin okul müdürü ile uyumu	3.611	Orta üstü
Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum	3.977	Orta üstü
Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu	3.880	Orta üstü
Öğretmen maaşları	2.736	Orta
Öğretmenin iş yükü	3.189	Orta
Müfredata ilişkin sorular	3.203	Orta
Öğretmenin statüsü	3.478	Orta üstü
Eğitimin toplumdaki gördüğü destek	3.320	Orta
Okulun olanakları ve hizmetleri	3.263	Orta
Toplumsal Baskı	2.998	Orta
Toplam	3.533	Orta üstü

Tablo 4.18’deki bulgulara göre, moral düzeyleri “orta üstü” olan boyutların, yüksek algı düzeyinden düşük algı düzeyine doğru sıralandığında “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum”, “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu”. “öğretmenin okul müdürü ile uyumu”, “öğretmenin statüsü” olduğu; moral düzeyleri “orta” olan boyutların yüksek algı düzeyinden düşük algı düzeyine doğru sıralandığında “eğitimin toplumdaki gördüğü destek”, “okulun olanakları ve hizmetleri”, “müfredata ilişkin sorunlar”, “öğretmenin iş yükü”, “toplumsal baskı” ve “öğretmen maaşları” olduğu görülmektedir.

“Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutunun en yüksek ortalamaya, “öğretmen maaşları” boyutunun da diğer faktörlere oranla en düşük ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin maaşlarından diğer faktörler kadar memnun olmamasına rağmen öğretmenlik mesleğinden doyum sağladığının, meslekten elde edilen doyum doğrudan ekonomik kazançla ilişkilendirmediğinin bir göstergesi olabilir. Bunun yanında, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu ortalaması diğer faktörlere göre daha düşük düzeydedir. Öğretmenler, toplumsal baskıyı orta düzeyde hissetmelerine rağmen, meslekten doyum sağladıklarını düşünüyor olabilirler.

En yüksek ikinci ortalamaya sahip olan “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” na bakıldığında, öğretmenlerin ortak amaçlar doğrultusunda diğer öğretmenlerle çalışmaktan memnun oldukları söylenebilir.

“Öğretmenin okul müdürü ile uyumu” düzeyinin “orta üstü” olmasının sebebi, öğretmenlerin okul müdürleriyle çalışmaktan keyif almaları, çalıştıkları okullardaki

yönetmeliklerin öğretmen- yönetici işbirliği ile yürütülmesi ve bu yönetmeliklerden öğretmenlerin doyum sağlamaları, ödüllendirme sisteminin gelişmiş olması, okullardaki bürokratik beklentiler ile gereksinimlerin uyumlu bir etkileşim içinde olması olabilir.

Üstüner(1999) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin genel moral düzeylerine moral alt boyutları açısından bakıldığında öğretmenlerin en az doyum sağladıkları moral bileşenin maaş doyumunu, en çok doyum sağladıkları moral bileşeni ise meslekten elde ettikleri doyum olduğu sonucuna varılmıştır.

Benzer şekilde Houchard (2005) tarafından yapılan araştırmada ise “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutunun en yüksek, “öğretmen maaşları” boyutunun ise en düşük moral belirtileri gösterdiği gözlemlenmiştir.

Bulgular, Üstüner (1999) ve Houchard (2005) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Tanrıöğen (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin genel moral düzeylerine moral alt boyutları açısından bakıldığında, öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin algılarının “öğretmen maaşları” boyutu dışında “orta” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen maaşları boyutunda öğretmenlerin algılarının ise “düşük” düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, araştırmada “öğretmen maaşları” boyutunun en düşük ortalamaya sahip olmasıyla tutarlılık göstermektedir.

Wynn (2006), araştırmasında her bir moral boyutunun ortalamalarının “orta üstü” düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Bulgular araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Robinson ve Brockington (2003) tarafından yapılan “ İlköğretim, Ortaöğretim Okullarında ve Liselerdeki Öğretmen Moralinin Karşılaştırmalı Analizi” isimli çalışmada, öğretmenlerin “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum”, “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu”, Müfredata ilişkin sorular”, “Eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutlarında en yüksek düzeyde ortalamaya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmenlerin, moral düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına, (d) eğitim durumlarına, (e) hangi kademedede olduklarına, (f) çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.5.1 “Cinsiyet”e Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Kadın ve erkek öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algı ortalamaları t-testi tekniği ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (t testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Kadın	237	340.257	38.011	.646	.519
Erkek	199	337.849	39.662		

* $p > 0.05$

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, erkek ve bayan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip olduğunun bir göstergesi olabilir.

Her iki denek grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, bayan öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlere oranla biraz daha yüksek çıkmıştır.

Tanrıöğen (2003) tarafından yapılan araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bulgular, Tanrıöğen (2003) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

4.5.2. “Kıdem”e Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

İlköğretim okullarında görev yapan tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algı ortalamaları “orta üstü” (3.40-4.19) düzeydedir (Tablo 4.20).

Tablo 4.20. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları

Gruplar	n	\bar{X}	$\overline{\bar{X}}$	Düzye	Ss
1-5 Yıl	86	346.453	3.098	Orta üstü	37.965
6-10 Yıl	85	346.694	3.611	Orta üstü	43.028
11-15 Yıl	66	329.621	3.434	Orta üstü	37.524
16-20 Yıl	72	337.75	3.518	Orta üstü	33.404
21 Yıl ve üzeri	127	334.929	3.488	Orta üstü	38.471
Toplam	436	339.158	3.533	Orta üstü	38.747

Farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin moral düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır (Tablo 4.21).

Tablo 4.21. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	17821.327	4	4455.332	3.023	.018*
Gruplar içi	635260.754	431	1473.923		
Toplam	653082.080	435			

*p<0.05

Farklı kıdem gruplarındaki öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark ($p < .05$) bulunmuştur (Tablo 4.21). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.22’ de gösterilmektedir.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (LSD testi)

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21 Yıl ve üzeri
1-5 Yıl		Fark Yok	Ortak Fark=16.8323 P= .008 *	Fark yok	Ortak Fark=11.5274 P= .032 *
6-10 Yıl	Fark Yok		Ortak Fark=17.0729 P= .007 *	Fark Yok	Ortak Fark=11.7650 P= .029 *
11-15 Yıl	Ortak Fark=- 16.8323 P= .008 *	Ortak Fark=- 17.0729 P= .007 *		Fark Yok	Fark Yok
16-20 Yıl	Fark Yok	Fark Yok	Fark Yok		Fark Yok
21 Yıl ve üzeri	Ortak Fark=- 11.5274 P= .032 *	Ortak Fark=- 11.7650 P= .029 *	Fark Yok	Fark Yok	

*p<0.05

Tablo 4.20 ve Tablo 4.22' den de anlaşılacağı gibi, "1-5 yıl" kıdeme sahip öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları, "11-15 yıl" ve "21 yıl ve üzeri" kıdeme sahip olan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarından daha yüksektir. Aynı tablo incelendiğinde "6-10 yıl" kıdeme sahip öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının, "11-15 yıl" ve "21 yıl ve üzeri" kıdeme sahip öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, meslekte elde ettikleri doyumun azaldığı ileri sürülebilir. Bu durum, meslekte çalışma süresi arttıkça, öğretmenlerin çeşitli problemlerle karşılaşmalarının, bu problemler karşısında ortak amaçlar doğrultusunda işbirliği içinde çalışma isteklerinin, beklentilerinin ve ait olma duygularının azaldığının bir göstergesi olabilir.

4.5.3 "Yaş"a Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Tablo 4.23 'ün incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, tüm yaş gruplarında yer alan öğretmenlerin algı ortalamaları "orta üstü" (3.40-4.19) düzeydedir.

Tablo 4.23. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları

Gruplar	n	\bar{X}	$\bar{\bar{X}}$	Düzey	Ss
20-30 Yaş	118	345.890	3.603	Orta üstü	38.347
31-41 Yaş	159	338.440	3.525	Orta üstü	40.838
42-52 Yaş	136	335.529	3.495	Orta üstü	35.518
53 Yaş ve üzeri	23	331.043	3.448	Orta üstü	41.827
Toplam	436	339.158	3.533	Orta üstü	38.747

Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.24’ de gösterilmektedir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	8734.491	3	2911.497	1.952	.121*
Gruplar içi	644347.589	432	1491.545		
Toplam	653082.080	435			

*p>0.05

Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p > .05$) (Tablo 4.24). Yüksek ya da düşük yaş grubunda araştırmaya katılan öğretmenler moral düzeylerine ilişkin “orta üstü” düzeyde algıya sahiptirler. Bu nedenle tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarının benzerlik gösterdiği sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları ile “yaş” değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin en yüksek algı düzeyini ($\bar{\bar{X}} = 3.603$) 20-30 yaş grubundaki öğretmenler, en düşük algı düzeyini ise ($\bar{\bar{X}} = 3.448$) 53 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Tanrıöğen (2003)’ ün yaptığı araştırmada, yaş grupları arasında öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bulgular, Tanrıöğen (2003) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık

göstermemektedir. Bunun sebebi, yapılan çalışma ile aradaki zaman farkı olabilir.

4.5.4 “Eğitim Durumu”na Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

Tablo 4.25’ te görüldüğü üzere, tüm kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin algı ortalamaları “orta üstü” (3.40-4.19) düzeydedir .

Tablo 4.25. Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları

Gruplar	n	\bar{X}	$\overline{\bar{X}}$	Düzyey	Ss
Ön lisans	88	340.443	3.443	Orta üstü	38.841
Lisans	337	339.083	3.532	Orta üstü	38.767
Yüksek lisans	11	331.182	3.450	Orta üstü	40.017
Toplam	436	339.158	3.533	Orta üstü	38.747

Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır (Tablo 4.26).

Tablo 4.26. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (varyans analizi)

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	847.054	2	423.527	.281	.755*
Gruplar içi	652235.026	433	1506.316		
Toplam	653082.080	435			

*p>0.05

Tablo 4.26’ da görüldüğü üzere, farklı eğitim durumu gruplarındaki öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (p> .05). Buradan, eğitim durumu değişkeninin, öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı; başka bir deyişle, farklı eğitim durumundaki öğretmenlerin, kendi moral düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

İster önlisans, ister lisans, ister yüksek lisans mezunu olsun araştırmaya katılan öğretmenler moral düzeylerine ilişkin “orta üstü” düzeyde algıya sahiptirler.

Öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları ile “eğitim durumu” değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen moral düzeylerine ilişkin en yüksek algı düzeyini ($\overline{\bar{X}}=3.532$) lisans mezunu öğretmenler, en düşük algı

düzeyini ise ($\bar{X} = 3.443$) önlisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

4.5.5 “Kademe”lerine Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

I. Kademe ve II. Kademe öğretmenlerinin moral düzeylerine ilişkin algıları t- testi tekniğiyle karşılaştırılmıştır (Tablo 4.27).

Tablo 4.27. Öğretmenlerin kademe değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (t testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
I. Kademe	193	339.233	38.629	0,0359	.971
II. Kademe	243	339.099	38.920		

* p > 0.05

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi, kademe değişkenine göre öğretmenlerin algılarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p> .05). Bu durum I. Kademe ve II. Kademe öğretmenlerinin moral düzeylerine ilişkin benzer algılara sahip olduğunun bir göstergesi olabilir.

4.5.6 “Okul Türü” ne Göre Öğretmenlerin Moral Düzeylerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular ve Yorum

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla t- testi yapılmıştır (Tablo 4.28).

Tablo 4.28. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre moral düzeylerine ilişkin algıları (t testi)

Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	P
Resmi İlköğretim	322	333.183	36.650	-5.597	.000*
Özel İlköğretim	114	356.035	39.681		

*p<0.05

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark vardır (p< .05). Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarından daha yüksektir. Bu durum, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere nazaran daha yüksek maaş alıyor olmasından, toplumsal olarak

statülerinin daha fazla olduğunu düşünmelerinden, özel okulların olanak ve hizmetlerinin resmi okullara nazaran daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.6. ARAŞTIRMANIN ALTINCI ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Okulların bürokratikleşme düzeyleri öğretmenlerin morallerini ne derecede etkilemektedir?” şeklinde belirlenmişti.

Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları alınarak, okulların bürokratikleşme düzeylerinin, öğretmen moral düzeyleri üzerindeki etkisi doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Okulların bürokratikleşme düzeyi bağımsız değişken, öğretmen moral düzeyi bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin – öğretmen moralini etkileyen diğer faktörler sabit tutularak- ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir anlamda, öğretmen moralini etkileyen birçok faktör olmasının yanında, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralindeki değişimin ne kadarını tahmin ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moral düzeyini yordama gücü belirlenmiştir. Bulgular Tablo 4.29’ da verilmektedir.

Tablo 4.29.Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moral düzeyi ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	164.055	9.529		17.217	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	1.649	.089	.665	18.574	.000
R= .665 R ² =.443 P=.000 F= 345.001					

Tablo 4.29’ da görüldüğü üzere, “okulların bürokratikleşme düzeyi” nin bağımsız değişken, öğretmen moral düzeyinin bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır (R=.665, R² =.443, P<.05). Elde edilen bulgulara göre, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moral düzeyini yordama gücü % 44.3’ tür. Buradan, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve öğretmen moralinin önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Okulların bürokratikleşme düzeyindeki değişim, öğretmen moral düzeyinde önemli değişimlere sebep olmaktadır. Bir anlamda, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin moral düzeylerinin arttığı ve bu artışın % 44.3 oranında olduğu söylenebilir. Okullar aynı zamanda bürokratik yapıya sahip olan örgütlerdir. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için, moral düzeyleri yüksek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Elde edilen bulgulara göre, okulların bürokratikleşme derecesi arttıkça öğretmenlerin moral düzeylerinin yükselmekte olduğu, böylece okulların amaçlarına ulaşmasının kolaylaştığı, öğretmenlerin (moralin bileşenleri olan) bürokratik beklentiler, bireysel ihtiyaçlar ve örgütsel amaçlar arasında uyum sağlama konusunda isteklerinin arttığı söylenebilir.

4.7. ARAŞTIRMANIN YEDİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Okulların bürokratikleşme düzeyleri öğretmenlerin morallerini her bir moral boyutu açısından ne derecede etkilemektedir?” şeklinde belirlenmişti.

Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları alınarak, okulların bürokratikleşme düzeylerinin, her bir moral boyutu üzerindeki etkileri doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Okulların bürokratikleşme düzeyi bağımsız değişken, öğretmen moralinin her bir alt boyutu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin ilgili boyutunun- bu boyutu etkileyen diğer faktörler sabit tutularak- ne kadarını etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bir anlamda, öğretmen moralini etkileyen birçok faktör olmasının yanında, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralindeki değişimin ne kadarını tahmin ettiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin alt boyutunu yordama gücü belirlenmiştir.

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu hariç tüm alt boyutlarını açıklama düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuçlar, aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.7.1 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Okul Müdürü ile Uyumunu” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

“Okulların bürokratikleşme düzeyi” nin bağımsız değişken, öğretmen moralinin “okul müdürü ile uyumu” boyutunun bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır ($R=.684$, $R^2=.467$, $P<.05$) (Tablo 4.30).

Tablo 4.30.Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	7.738	3.341		2.316	.021
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.607	.031	.684	19.510	.000
R=.684 R ² =.467 P=.000 F=380.625					

Okulların bürokratik özelliklerinin, öğretmen moralinin “okul müdürü ile uyumu” boyutu bağımlı değişkenindeki değişimin % 46.7’ sini açıkladığı söylenebilir. Buradan, okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmenin okul müdürü ile uyumu boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğu düşünülebilir. Elde edilen bulgulara göre, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, “öğretmenlerin okul müdürü ile uyum” boyutu düzeyi artmaktadır. Aradaki ilişki, bürokrasinin otorite hiyerarşisinden kaynaklanıyor olabilir. Otorite hiyerarşisinin artmasıyla birlikte dengeli bir ast-üst ilişkisi oluşarak öğretmenlerin okul müdürü ile uyum düzeyi artmakta olabilir.

4.7.2 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Meslekten Elde Ettiği Doyum” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.31’ in incelenmesinden anlaşılacağı gibi okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “öğretmenlerin meslekten elde ettikleri doyum” boyutu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=.279$, $R^2=.078$, $P<.05$).

Tablo 4.31.Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	58.330	2.876		20.280	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.162	.027	.279	6.057	.000
R=.279 R ² =.078 P=.000 F=36.692					

Bu bulguyla, okulların bürokratikleşme düzeyi ele alındığında, “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” a ilişkin gözlenen toplam varyansın yaklaşık olarak % 8’ ini açıkladığı görülmektedir. Okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutu düzeyi artmaktadır. Buradan, okullarda işbölümü ve uzmanlaşma arttıkça, hiyerarşik kademeler dengeli bir ilişki içerisinde oldukça, yapılacak işler önceden belirlenmiş kurallar ve prosedürler dahilinde yürüdükçe ve yapılan çalışmalarda rasyonellik ön plana çıktıkça öğretmenlerin mesleklerini yapmaktan daha fazla doyum sağladıkları sonucuna ulaşılabilir.

4.7.3 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Diğer Öğretmenlerle Uyumunu” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.32 incelendiğinde, okulların bürokratikleşme düzeyinin, “öğretmenlerin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutunu öngörebildiği görülmektedir ($R=.540$ $R^2=.291$, $p<.05$).

Tablo 4.32. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	27.595	2.023		13.643	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.252	.019	.540	13.353	.000
R=. 540 R ² =.291 p=.000 F=178.313					

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %29’ unu açıkladığı görülmektedir. Buradan, okulların bürokratikleşme düzeyinin, “öğretmenlerin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, “öğretmenlerin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutu düzeyi artmaktadır. Bu etkinin sebebi, okulların bürokratik özelliklerinden işbölümü ve uzmanlaşmanın artması olabilir. Okullarda öğretmenler arası dengeli bir işbölümü oluşması öğretmenlerin, diğer öğretmenlerle olan uyum düzeyini artırıyor olabilir.

4.7.4 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmen Maaşları” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.33’ de görüldüğü gibi, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutunu açıklama düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır ($R=.420$ $R^2=.177$ $p<.05$).

Tablo 4.33. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	.082	1.711		.048	.962
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.154	.016	.420	9.652	.000
R=.420 R ² =.177 p=.000 F=93.155					

Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutundaki değişimin yaklaşık olarak % 18’ ini açıkladığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutu düzeyi artmaktadır. Okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğu ve bürokratikleşme düzeyindeki artışın, “öğretmen maaşları” boyutunda önemli değişikliklere yol açtığı söylenebilir.

4.7.5 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin İş Yükü” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.34’ ün incelenmesinden anlaşılacağı üzere, okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R=.141$ $R^2=.020$ $p<.05$).

Tablo 4.34. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	25.116	2.310		10.872	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.064	.022	.141	2.964	.003
R=.141 R ² =.020 p=.003 F=8.784					

Bu bulgu, okulların bürokratikleşme düzeyi ele alındığında, öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutuna ilişkin toplam varyansın % 2’ sini açıkladığını göstermektedir. Okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, “öğretmenin iş yükü” boyutu düzeyi artmaktadır. Normal şartlar altında, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça

öğretmenler arası işbölümünün artması, buna bağlı olarak da öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu düzeyinin azalması beklenmektedir. Elde edilen bulgular, bu durumla çelişmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları okulların türüne göre yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre daha anlamlı şekilde yordanabilir. 7. alt problemde, okulların bürokratikleşme derecesinin anılan boyuta olan etkisi resmi ve özel ilköğretim okulları ayrımı yapılarak irdelenecektir.

4.7.6 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Müfredata İlişkin Sorunlar” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.35’ de görüldüğü üzere, okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin “ müfredata ilişkin sorunlar” boyutunu öngörebildiği görülmektedir ($R=.332$ $R^2=.110$ $p<.05$).

Tablo 4.35. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “müfredata ilişkin sorunlar” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	7.570	1.165		6.498	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.080	.011	.332	7.325	.000
R=.332 R ² =.110 p=.000 F=53.657					

Okulların bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “müfredata ilişkin sorunlar” boyutundaki toplam varyansın % 11’ini açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, okulların bürokratikleşme düzeyinin yükselmesi, öğretmen moralinin “müfredata ilişkin sorunlar” boyutunun yükselmesini öngörmektedir. Okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin eğitimde erişilmek istenen amaç ve hedeflerin ve bu hedefler ile ilgili faaliyetlerin artması ile ilgili beklenti düzeyleri yükseliyor olabilir.

4.7.7 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Statüsü” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.36’ dan anlaşılacağı gibi, okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “ öğretmen statüsü” boyutu anlamlı ilişki göstermektedir ($R=.267$ $R^2=.071$ $p<.05$).

Tablo 4.36. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin statüsü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	17.637	1.784		9.887	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.096	.017	.267	5.772	.000
R=. 267 R ² =.071 p=.000 F=33.318					

Okulların bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “öğretmenin statüsü” boyutundaki toplam varyansın yaklaşık olarak % 7’ sini açıklamaktadır. Okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğretmen moralinin “öğretmenin statüsü” boyutu düzeyi artmaktadır Eren(1998), bürokratikleşmenin amaç, faaliyet ve görev biçimlerinden oluşan bir örgüt biçimini oluşturmasına dikkati çekmektedir. Buradan, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça öğretmenlerin kendi görev biçimlerini tanımlama ve kendi statülerini ortaya koyma eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşılabılır.

4.7.8 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Eğitimin Toplumdan Gördüğü Destek” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.37’ nin incelenmesinden anlaşılacağı üzere, okulların bürokratikleşme düzeyinin, öğretmen moralinin “eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutunu öngörebildiği görülmektedir (R=. 334 R²=.112 p<.05).

Tablo 4.37. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	7.027	1.311		5.362	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.090	.012	.334	7.383	.000
R=. 334 R ² =.112 p=.000 F=54.510					

Okulların bürokratik özellikleri, “eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutundaki toplam varyansın yaklaşık olarak % 11’ ini açıklayabilmektedir. Okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğretmen moralinin “eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutu düzeyi artmaktadır. Bu bulguya göre, okullarda hiyerarşik yapı, işlerin yazılı belgelere dayandırılması, bireysel olmayan eğilimler, uzmanlaşmaya dayalı terfi sistemi, tanımlanmış yetki alanı arttıkça, toplumun okulları bürokratik yapılar olarak tanımladıkları ve buna bağlı olarak eğitimin toplumdan gördüğü destek düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşılabılır

4.7.9 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Okulun Olanakları ve Hizmetleri” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.38’ de görüldüğü üzere, okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir ($R=.456$ $R^2=.208$ $p<.05$).

Tablo 4.38. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	2.443	1.313		1.861	.063
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.131	.012	.456	10.679	.000
R=.456 $R^2=.208$ p=.000 F=114.050					

Bu bulgu, okulların bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak % 20’ sinin açıklandığını göstermektedir. Buradan, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Elde edilen verilere göre, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutu düzeyi artmaktadır. Buradan, okullardaki görevler tanımlanarak birimlere ve bölümlere ayrıldıkça okullardaki olanak ve hizmetlerin arttığı; bir anlamda bürokrasinin amacı olan verimlilik ve etkililiğin artarak hizmet ve olanakların daha etkin şekilde oluştuğu sonucuna ulaşılabilir.

4.7.10 Okulların Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Toplumsal Baskı” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablodan 4.39’ dan anlaşılacağı gibi, okulların bürokratik özellikleri, toplumsal baskının önemli bir yordayıcısı değildir ($R=.069$ $R^2=.005$ $p>.05$).

Tablo 4.39. Okulların bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	10.516	1.028		10.228	.000
Okulların Bürokratikleşme Düzeyi	.014	.010	.069	1.448	.148
R=.069 $R^2=.005$ p=.148 F=2.096					

Tablo dan da görüldüğü üzere, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutunun açıklanma düzeyi anlamlı değildir. Buradan, okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutunun önemli bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Başka bir deyişle, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu düzeyi artmamakta ya da azalmamaktadır.

4.8. ARAŞTIRMANIN SEKİZİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Okulların bürokratikleşme düzeyleri, resmi ve özel ilköğretim okulları açısından ele alındığında öğretmenlerin morallerini her bir moral boyutu açısından ne derecede etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları alınarak, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeylerinin her bir moral boyutu üzerindeki etkileri doğrusal regresyon analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

4.8.1 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Okul Müdürü ile Uyumu” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.40 ve Tablo 4.41’ den de görüleceği üzere, resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi bağımsız değişkenlerinin, öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutu bağımlı değişkenini açıklama düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır (Resmi İlköğretim okulları: $R = .662$ $R^2 = .438$ $p = .000$, Özel ilköğretim okulları: $R = .746$ $R^2 = .557$ $p = .000$).

Tablo 4.40. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	11.974	3.859		3.103	.002
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.574	.036	.662	15.802	.000
R= .662 R ² = .438 p=.000 F= 249.688					

Tablo 4.41. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	-5.454	6.596		-.827	.410
Özel İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.709	.060	.746	11.867	.000
R= .746 R ² = .557 p=.000 F= 140.823					

Resmi ilköğretim okulları bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutundaki toplam varyansın % 43.8 ‘ sini açıklarken, özel ilköğretim okulları bürokratikleşme düzeyi anılan boyuttaki toplam varyansın % 55.7’ sini açıklamaktadır. Buradan özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutunu yordama gücünün resmi ilköğretim okuluna nazaran daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bir başka deyişle, özel ilköğretim okulları bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutundaki varyansa resmi okullara nazaran daha fazla katkı sağlamaktadır. Özel ilköğretim okullarındaki okul müdürü ile uyum düzeyinin resmi okullara göre daha çok yükselmesinin sebebi, özel okullardaki otorite hiyerarşisinin resmi okullara oranla daha çok olması, özel okullarda çalışan öğretmenlerin meslekte kalma, işini kaybetme gibi kaygılarından ötürü resmi okullara nazaran okul müdürü ile daha dengeli bir ast üst ilişkisi geliştirme ihtiyacı duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Her iki okul türüne ait bürokratikleşme düzeyinin, anılan moral düzeyinin önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

4.8.2 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Meslekten Elde Ettiği Doyum” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.42 ve Tablo 4.43 incelendiğinde, özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutunun anlamlı ilişki vermediği gözlenmektedir (R= .178 R² = .032 p=.058). Bunun yanında, resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutunun anlamlı ilişki bulunmuştur (R= .302 R² = .092 p=.000).

Tablo 4.42. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	54.828	3.572		15.349	.000
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.191	.034	.302	5.666	.000
R=.302 R ² = .092 p=.000 F= 32.106					

Tablo 4.43. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	68.792	4.618		14.898	.000
Özel İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.080	.042	.178	1.918	.058
R= .178 R ² = .032 p=.058 F= 3.680					

Yedinci alt problemde okulların genel bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “öğretmenlerin meslekten elde ettikleri doyum” boyutu düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştu. Buradan, bu anlamlı ilişkinin kaynağının özel ilköğretim okulları olmadığı, resmi ilköğretim okulları olduğu sonucuna ulaşılabilir. Resmi ilköğretim okulları bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum” boyutundaki toplam varyansın % 9.2’ sini açıklamaktadır. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi arttıkça, “öğretmenlerin meslekten elde ettiği doyum” boyutu düzeyi artarken, özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi anılan boyuttaki değişime herhangi bir katkı sağlamamaktadır.

4.8.3 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Diğer Öğretmenlerle Uyumu” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.44 ve 4.45 incelendiğinde, resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeylerinin, öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutunu öngörebildiği görülmektedir (Resmi İlköğretim okulları: R= .510 R² = .260 p=.000, Özel ilköğretim okulları: R= .592 R² = .351 p=.000).

Tablo 4.44. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	27.611	2.466		11.195	.000
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.246	.023	.510	10.598	.000
R= .510 R ² = .260 p=.000 F= 112.319					

Tablo 4.45. Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi- Öğretmen Moralinin “Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	30.265	3.433		8.815	.000
Özel İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.242	.031	.592	7.778	.000
R= .592 R ² = .351 p=.000 F= 60.496					

Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutundaki varyansın % 26’ sını açıklarken, özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ilgili boyutun % 35’ ini açıklamaktadır. Buradan özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutunu yordama gücünün resmi ilköğretim okuluna nazaran daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aynı ayrı ele alındığında resmi ve özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeylerinin, “öğretmenlerin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutunun önemli birer yordayıcısı olduğu söylenebilir. Her iki tür okulda da bürokratikleşme düzeyi arttıkça, “öğretmenlerin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutu düzeyi artmaktadır.

4.8.4 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmen Maaşları” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.46 ve 4.47’ deki bulgulara göre, resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutunun anlamlı ilişki verdiği gözlenmektedir (Resmi İlköğretim okulları: R= .335 R² = .112 p=.000, Özel ilköğretim okulları: R= .576 R² = .332 p=.000).

Tablo 4.46. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	2.800	2.021		1.385	.167
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.121	.019	.335	6.353	.000
R= .335 R ² = .112 p=.000 F= 40.365					

Tablo 4.47. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	-2.493	2.909		-.857	.393
Özel İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.197	.026	.576	7.467	.000
R= .576 R ² = .332 p=.000 F= 55.752					

Resmi ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutundaki toplam varyansın % 11.2’ sini açıklarken, özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “öğretmen maaşları” boyutundaki toplam varyansın % 33.2’ sini açıklamaktadır. Buradan, özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin “öğretmen maaşları” boyutundaki varyansa daha fazla katkı sağladığı ve özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin “öğretmen maaşları” boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Özel ilköğretim okullarındaki bağımlı değişkenin açıklanma düzeyinin daha fazla olmasının sebebi, resmi okullardaki öğretmen maaşlarının sabit olması, özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin, görev tanımı ve uzmanlaşmanın artmasına paralel olarak artmasıyla, bilgi tecrübe, yetenek gibi kıstaslara göre işbölümü ve uzmanlaşma düzeyinin artması, buna bağlı olarak uzmanlaşmaya dayalı maaş sisteminin getirilmiş olması, yapılan işe göre ücretlendirme politikasının belirlenmesi, ve öğretmenin bu şekilde ödüllendirilmesinin öğretmen moralini olumlu şekilde arttıran bir etken teşkil etmesi olabilir.

4.8.5 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralini “Öğretmenin İş Yükü” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.48 ve 4.49 incelendiğinde, resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutunun anlamlı ilişki vermediği

gözlenmektedir ($R = .025$ $R^2 = .2.001$ $p = .659$).

Tablo 4.48. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	30.247	2.822		10.717	.000
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	0.012	0.027	.025	.442	.659
R= .025 $R^2 = .001$ $p = .659$ $F = .195$					

Tablo 4.49. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	15.168	3.831		3.960	.000
Bürokratikleşme Düzeyi	.164	.035	.407	4.723	.000
R= .407 $R^2 = .166$ $p = .000$ $F = 22.307$					

Bunun yanında özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu arasında anlamlı ilişki vardır ($R = .407$ $R^2 = .166$ $p = .000$). Yedinci alt problem bulgularına bakıldığında, okulların genel bürokratikleşme düzeyi arttıkça “öğretmenin iş yükü” boyutu düzeyi artmakta olduğu bulunmuştur. Normal şartlar altında, okulların bürokratikleşme düzeyi arttıkça öğretmenler arası işbölümünün artması, buna bağlı olarak ta öğretmen moralinin “öğretmenin iş yükü” boyutu düzeyinin artması beklenmekteydi. Tablo 4.46 ve 4.47’ deki bulgulara göre, bu değişimin resmi ilköğretim okullarından değil, özel ilköğretim okullarından kaynaklandığı görülmektedir. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi arttıkça “öğretmenin iş yükü” boyutu düzeyinin artması; özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen iş yükü boyutu düzeyi varyansına katkı sağlaması, resmi ilköğretim okulları bürokratikleşme düzeyinin bu boyuta hiçbir katkı sağlamaması şeklinde yorumlanabilir. Özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyi, bağımlı değişkendeki toplam varyansın % 16.6’ sını açıklamaktadır. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi arttıkça “öğretmenin iş yükü” boyutu düzeyinin artması; özel okullardaki bürokrasinin daha çok olumsuz anlamı olarak yorumlanan kırtasiyeciliğin, işlerin ağır yürütmesinin, verimsizliğin artmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.8.6 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Müfredata İlişkin Sorunlar” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.50 ve 4.51 incelendiğinde, resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin “müfredata ilişkin sorunlar” boyutu düzeyini öngörebildiği görülmektedir (Resmi İlköğretim okulları: $R = .308$ $R^2 = .095$ $p = .000$, Özel ilköğretim okulları: $R = .337$ $R^2 = .113$ $p = .000$).

Tablo 4.50. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “müfredata ilişkin sorunlar” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	7.477	1.362		5.492	.000
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.074	.013	.308	5.784	.000
R= .308 $R^2 = .095$ p=.000 F= 33.457					

Tablo 4.51. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “müfredata ilişkin sorunlar” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	10.942	1.916		5.711	.000
Özel İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.066	.017	.337	3.784	.000
R= .337 $R^2 = .113$ p=.000 F= 14,316					

Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “müfredata ilişkin sorunlar” boyutundaki toplam varyansın % 9.5’ ini açıklarken, özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “müfredata ilişkin sorunlar” boyutundaki toplam varyansın % 11.3’ ünü açıklamaktadır.

4.8.7 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Öğretmenin Statüsü” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.52 ve 4.53’ deki bulgulara göre, resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “öğretmenin statüsü” boyutunu öngörebilmektedir (Resmi İlköğretim okulları: $R = .219$ $R^2 = .048$ $p = .000$, Özel ilköğretim okulları: $R = .351$ $R^2 = .123$ $p = .000$).

Tablo 4.52. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin statüsü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	18.140	2.210		8.206	.000
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.084	.021	.219	4.019	.000
R= .219 R ² = .048 p=.000 F= 16.152					

Tablo 4.53. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “öğretmenin statüsü” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	20.291	2.565		7.910	.000
Özel İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.092	.023	.351	3.962	.000
R= .351 R ² = .123 p=.000 F= 15.697					

Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, “öğretmenin statüsü” boyutundaki değişimin % 4.8’ ini açıklarken, özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, aynı boyuttaki toplam varyansın % 12.3’ünü açıklamaktadır.

4.8.8 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Eğitimin Toplumdan Gördüğü Destek” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.54 ve 4.55 incelendiğinde, resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutunun anlamlı ilişki verdiği gözlenmektedir (Resmi İlköğretim okulları: R= .270 R² = .073 p=.000, Özel ilköğretim okulları: R= .496 R² = .246 p=.000).

Tablo 4.54. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “eğitimin toplumdan gördüğü destek” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	7.740	1.615		4.792	.000
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.076	.015	.270	5.011	.000
R= .270 R ² = .073 p=.000 F= 25.109					

Tablo 4.55. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “eğitimin toplumdaki gördüğü destek” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	9.030	1.669		5.410	.000
Özel İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.091	.015	.496	6.040	.000
R= .496 R ² = .246 p=.000 F= 36.483					

Resmi ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyi, “eğitimin toplumdaki gördüğü destek” boyutundaki toplam varyansın % 7.3’ ünü açıklarken, özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi anılan boyuttaki toplam varyansın % 24.6’ sını açıklamaktadır. Bu bulguya göre, özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, “eğitimin toplumdaki gördüğü destek” boyutundaki varyansa resmi ilköğretim okullarına nazaran daha fazla katkı sağlamaktadır. Özel ilköğretim okullarında moralin bileşenlerinden olan bürokratik beklentiler arttıkça, gereksinimler resmi ilköğretim okullarına nazaran daha fazla artmakta, bu gereksinimlerin karşılığı olarak okul çevresi ve toplumun katkısıyla öğretmenin moral düzeyi resmi okullara nazaran daha çok yükselmekte olabilir. Özel ilköğretim okullarındaki bağımlı değişkenin açıklanma düzeyinin daha fazla olmasının bir başka sebebi, bu okullardaki veli-öğretmen ilişkisinin okulların bürokratikleşme düzeyinin artmasıyla birlikte daha fazla artıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.8.9 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Okulun Olanakları ve Hizmetleri” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.56 ve 4.57 incelendiğinde, resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutunun anlamlı ilişki verdiği görülmektedir (Resmi İlköğretim okulları: R= .395 R² = .156 p=.000, Özel ilköğretim okulları: R= .590 R² = .348 p=.000).

Tablo 4.56. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	3.367	1.607		2.096	.037
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.116	.015	.395	7.686	.000
R= .395 R ² = .156 p=.000 F= 59.073					

Tablo 4.57. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	3.178	1.985		1.601	.112
Özel İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.139	.018	.590	7.739	.000
R= .590 R ² =.348 p=.000 F= 59.889					

Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutundaki varyansın % 15.6’ sını açıklarken, özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutundaki varyansın % 34.8’ini açıklamaktadır. Özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin, “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Tablo 4.56 ve 4.57’ den de anlaşılacağı gibi, özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, resmi ilköğretim okullarına oranla, “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutundaki varyansa daha fazla katkı sağlamaktadır. Bunun sebebi, özel ilköğretim okullarının, resmi okullara nazaran kar amaçlı şirketler olmasından dolayı, özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin artmasıyla birlikte, verimliliğin artması buna bağlı olarak maddi kaynakların resmi ilköğretim okullarına oranla daha yeterli hale gelmeye başlaması, verimlilik ve etkililiğin artmasının, okulun gücünü arttırması, olanak ve hizmetlerin buna bağlı olarak gelişmesi şeklinde yorumlanabilir.

4.8.10 Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyinin Öğretmen Moralinin “Toplumsal Baskı” Boyutunu Yordama Gücüne Yönelik Bulgular ve Yorum

Tablo 4.58 ve 4.59’ dan görüldüğü üzere, resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutunun anlamlı ilişki vermediği gözlenmektedir (R= .007 R² = .000 p=.907).

Tablo 4.58. Resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	12.073	1.252		9.642	.000
Resmi İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	-.001	.012	-.007	-.117	.907
R= .007 R ² = .000 p=.907 F= .014					

Tablo 4.59. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi- öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu ilişkisine yönelik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	7.216	1.800		4.009	.000
Özel İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme Düzeyi	.045	.016	.254	2.779	.006
R= .254 R ² = .064 p=.006 F= 7.722					

Bunun yanında özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu arasında anlamlı ilişki vardır ($R = .254$ $R^2 = .064$ $p = .006$). Yedinci alt problemde, okulların bürokratik özellikleri genel olarak ele alındığında, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutunun önemli bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştu. Tablo 4.58’ de görüldüğü gibi, bu bulgunun kaynağının resmi okullar olduğu söylenebilir. Tablo 4.59’ da özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutundaki varyansın % 6.4’ ünü açıklarken, resmi ilköğretim okulları ile anılan boyut arasında anlamlı ilişki yoktur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, sadece özel ilköğretim okullarının öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu üzerinde bir yordayıcı olduğu, fakat bu yordama gücünün genel bürokratikleşme düzeyi açısından ele alındığında herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

1. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir. Okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin öğretmenlerin % 23.395’ i “yüksek”, % 55.734’ ü “orta üstü”, % 18.119’ u “orta” , % 2.752’ si’ “ orta altı” düzeyde algıya sahiptir.

2. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu, kademe değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

3. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan farklı kıdem gruplarındaki, farklı yaş gruplarındaki, farklı eğitim durumlarındaki ve farklı kademe gruplarındaki öğretmenlerin hepsinin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

4. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları arasında okul türü değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamaları, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

5. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin % 5.275’ i “yüksek”, % 59.633’ ü “orta üstü”, % 34.404’ ü “orta”, % .688’ i “orta altı” düzeyde algıya sahiptir.

6. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, kendi moral düzeylerine ilişkin algılarında “öğretmenin meslekten elde ettiği doyum”, ”öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu”. “öğretmenin okul müdürü ile uyumu”, “öğretmenin statüsü” alt boyutlarında “orta üstü” algı düzeyine sahipken; “eğitimin

toplumdan gördüğü destek”, “okulun olanakları ve hizmetleri”, “müfredatı ilişkin sorunlar”, “öğretmenin iş yükü”, “toplumsal baskı” ve “öğretmen maaşları” alt boyutlarında “orta” algı düzeyine sahiptir.

7. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kademe değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

8. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. “1-5 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları, “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip olan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarından, “6-10 yıl” kıdeme sahip öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları, “11-15 yıl” ve “21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarından daha yüksek çıkmıştır.

9. Denizli il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarından daha yüksektir.

10. Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan farklı kıdem gruplarındaki, farklı yaş gruplarındaki, farklı eğitim durumlarındaki öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları “orta üstü” düzeydedir.

11. “Okulların bürokratikleşme düzeyi” bağımsız değişken, “öğretmen morali” bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre, bağımlı değişkenin açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır. Okulların bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralindeki toplam varyansın % 44.3’ ünü açıklamaktadır.

12. “Okulların bürokratikleşme düzeyi” bağımsız değişken, öğretmen moralinin her bir alt boyutu bağımlı değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen moralinin “toplumsal baskı” boyutu hariç, tüm alt boyutlarının açıklanma düzeyi istatistiksel olarak anlamlıdır. Sonuçlar aşağıda tablo halinde verilmektedir.

Tablo 4.60. Okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin alt boyutlarını yordama gücü sonuçları

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken (Öğretmen morali alt boyutları)	Anlamli İlişki	Bağımlı değişkendeki toplam varyansın açıklanma miktarı (okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralini yordama gücü)(%)
Bürokratikleşme düzeyi	Öğretmenin okul müdürü ile uyumu	Var	46.7
Bürokratikleşme düzeyi	Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum	Var	8
Bürokratikleşme düzeyi	Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu	Var	29
Bürokratikleşme düzeyi	Öğretmen maaşları	Var	18
Bürokratikleşme düzeyi	Öğretmenin iş yükü	Var	2
Bürokratikleşme düzeyi	Müfredata ilişkin sorunlar	Var	11
Bürokratikleşme düzeyi	Öğretmenin statüsü	Var	7
Bürokratikleşme düzeyi	Eğitimin toplumdan gördüğü destek	Var	11
Bürokratikleşme düzeyi	Okulun olanakları ve hizmetleri	Var	2
Bürokratikleşme düzeyi	Toplumsal baskı	Yok	-

13. Denizli il merkezindeki resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi bağımsız değişken, öğretmen moralinin alt boyutları bağımlı değişkenin olarak alına regresyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 4.61. Resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralini yordama gücü sonuçları

Bağımsız değişken (Okulların bürokratikleşme düzeyi)	Bağımlı değişken (Öğretmen morali alt boyutları)	Anlamli İlişki	Bağımlı değişkendeki toplam varyansın açıklanma miktarı (okulların bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralini yordama gücü)(%)
Resmi	Öğretmenin okul müdürü ile uyumu	Var	43.8
Özel		Var	55.7
Resmi	Öğretmenin meslekten elde ettiği doyum	Var	9.2
Özel		Yok	-
Resmi	Öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu	Var	26
Özel		Var	35.1
Resmi	Öğretmen maaşları	Var	11.2
Özel		Var	33.2
Resmi	Öğretmenin iş yükü	Yok	-
Özel		Var	16.6
Resmi	Müfredata ilişkin sorunlar	Var	9.5
Özel		Var	11.3
Resmi	Öğretmenin statüsü	Var	4.8
Özel		Var	12.3
Resmi	Eğitimin toplumdan gördüğü destek	Var	7.3
Özel		Var	24.6
Resmi	Okulun olanakları ve hizmetleri	Var	15.6
Özel		Var	34.8
Resmi	Toplumsal baskı	Yok	-
Özel		Var	6.4

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı ortalamaları, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algı ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Bu nedenle, resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyinin artırılması için okullardaki otorite hiyerarşisi, bireysel olmayan yönelim, işbölümü ve uzmanlaşma, kurallar ve düzenlemelerin takibi için denetim çalışmaları yapılmalı, okul yöneticileri hizmet içi eğitim faaliyetlerine tabi tutulmalıdır.

2. Kıdemli öğretmenlerin moral düzeylerine ait algıları, daha az kıdeme sahip öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarından daha düşük çıkmıştır. Bunun giderilmesi amacıyla, meslekte deneyim sahibi olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, iş doyumunu sağlamaları yolunda etkinlikler düzenlenmelidir.

3. Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarından daha düşüktür. Bu nedenle, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maaşları ve çalışma şartları iyileştirilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır.

4. Öğretmenler, kendi moral düzeylerine ilişkin algılarında eğitimin toplumdaki gördüğü destek, “okulun olanakları ve hizmetleri”, “müfredatla ilişkin sorunlar”, “öğretmenin iş yükü”, “toplumsal baskı” ve “öğretmen maaşları” alt boyutlarında “orta” algı düzeyine sahiptir. Bu yüzden, okulların olanakları ve hizmetleri genişletilmesi, öğretmen maaşlarının yeniden düzenlenmesi, müfredatların gözden geçirilmesi, dengeli bir işbölümü sağlanarak öğretmenin iş yükünün azaltılması, çevre ile öğretmen arasında köprü oluşturacak etkinliklerin düzenlenmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

5. Yaşça büyük öğretmenlerin moral düzeyi genç öğretmenlerin moral düzeyinden daha düşüktür. Bunun giderilmesi amacıyla, yöneticilerin yaşça büyük olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ve mesleklerinden daha fazla doyum alabilmeleri için etkinlikler yapması, yaşça büyük olan öğretmenlerle genç öğretmenlerin birlikte

çalışmaya özendirilmesi gerekmektedir.

6. Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algıları, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine ilişkin algılarından daha düşüktür. Bu nedenle, resmi ilköğretim okullarıyla özel ilköğretim okulları arasındaki moral düzeyini etkileyen faktörler giderilmeli, resmi ilköğretim okullarının çalışma koşulları, fiziki ortamları, ekonomik yeterliliklerinin düzeltilmesi ve kaynakların daha etkili ve verimli kullanılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

7. Okulların bürokratik özellikleri, öğretmen moralinin “okul müdürü ile uyumu” boyutunun önemli bir yordayıcısıdır. Okullarda otorite hiyerarşisinin dengeli bir ast- üst ilişkisiyle sağlanabilmesi ve okullarda sağlıklı bir işbölümünün kurulabilmesi için yöneticiler bu konuda hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalıdır.

8. Okulların bürokratikleşme düzeyi, öğretmen moralinin “öğretmenin diğer öğretmenlerle uyumu” boyutunun önemli bir yordayıcısıdır. Bu nedenle, okullarda sağlıklı bir işbölümü kurulması için okul yöneticileri bilgilendirilmelidir.

9. Resmi ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin “öğretmenin okul müdürü ile uyumu” boyutunu yordama gücü özel ilköğretim okullarının yordama gücünden daha azdır. Bu nedenle, resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi artarken, okullarda sosyal etkinliklere daha fazla yoğunluk verilerek, öğretmen- yönetici ilişkilerinin informal düzeyde de geliştirilmesi için çaba sarfedilmelidir.

10. Özel ilköğretim okullarındaki bürokratikleşme düzeyi “öğretmen maaşları” boyutundaki varyansa, resmi okullara nazaran daha fazla katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, resmi ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi artarken, öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

11. İlköğretim okullarının genel bürokratikleşme düzeyi ile “öğretmenin iş yükü” boyutu arasındaki ilişkinin kaynağı özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyidir. Bu nedenle, özel ilköğretim okullarında bürokratikleşme düzeyi artarken düzenli ve dengeli bir işbölümü sağlanmalıdır.

12. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, “eğitimin toplumdaki gördüğü destek” boyutundaki varyansa resmi ilköğretim okullarına nazaran daha fazla katkı sağlamaktadır. Resmi ilköğretim okullarının toplumdaki gördüğü desteğin artırılması için, okul çevresi ile öğretmen arasındaki ilişkileri geliştirecek faaliyetler düzenlenmeli, okulda yapılan çalışmalar düzenli şekilde velilere raporlanmalı, okulun

orta vadeli hedefleri çevreye anlatılmalıdır.

13. Özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi, resmi ilköğretim okullarına oranla, “okulun olanakları ve hizmetleri” boyutundaki varyansa daha fazla katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, resmi ilköğretim okullarının olanak ve hizmetlerinin okulların bürokratikleşmesiyle birlikte daha fazla gelişebilmesi için bireysel olmayan yönelimin yoğunlaştırılması, okul kaynaklarının daha verimli kullanımının sağlanması için önlemler alınması gerekmektedir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmanın evrenini Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, değişik illerde yapılabilir.

2. Araştırma, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında yapılabilir.

3. Araştırmada okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin öğretmen algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin algıları saptanabilir.

4. Öğretmenlerin okulların bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları “okul büyüklüğü” değişkenine göre irdelenebilir.

5. Araştırmada, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bürokratikleşme düzeyinin öğretmen moralinin her bir boyutuna olan etkileri ve bu etkilerin resmi ve özel ilköğretim okullarında farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır. Okulların bürokratik özelliklerinin yanında cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yaş gibi bağımsız değişkenlerin öğretmen moralinin her alt boyutuna ilişkin etkileri, resmi ve özel ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile bürokratik özelliklerin çarpımı etkileşim değişkeni olarak belirlenerek, basamaklı (stepwise) regresyon analizi yardımıyla yordanabilir.

KAYNAKLAR

- Acar N.V., Öğretmen T. (2007). Kendini Belirleme (Güvengenlik) Ölçeği Geliştirme Çalışmaları, Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt: III, Sayı: 27, s. 67-77.
- Allred, C.D. (1980). The Relationship Between Teacher Morale And The Principal' s Administrative Leadership Style (Doctor Of Education), Texas State University, Texas, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Anderson, C.R. (1970). *Selected Bureaucratic Characteristics And Student Alienation In The Public High School* (Doctor Of Education), Oklahoma State University, Oklahoma.
- Arıkan R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*, Asil yayın Dağıtım, Ankara.
- Atılğan H. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aydın M. (2000). *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Balcı A. (1995b). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık, Ankara.
- Balcı A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Başaran İ.E. (1984). *Yönetime Giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 135 (Ankara Üniversitesi Basımevi).
- Başaran İ.E. (1984). *Yönetim*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Berkley G., ve Rouse J. (2004). *The Craft Of Public Administration*, New York: McGraw-Hill Companies, Inc. , Boston.
- Biggs B.L. (1981). *Bureaucratic Variables And Teacher Communication Satisfaction* (Doctor Of Education), Oklahoma State University, Oklahoma, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Bilgin N. (2003). "Sosyal Psikoloji Sözlüğü" Kavramlar, yaklaşımlar, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Burnham J.C. (2004). *The Effects Of California Content Standarts On Teacher Morale: A Study Of Perceptoins, Support, And Teaching Practices* (Doctor Of Education), La Sierra University, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Bursalıoğlu Z. (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükoztürk Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dönder H.H. (2006). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ve Bürokrasi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Dunham R.B., Pierce J.L. (1989). *Management*, New York, Scott, Foresman.
- Duru E., Balkıs M. (2007). Sosyal Provizyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt: III, Sayı: 27, s. 79-88.
- Erçetin Ş. (1995). *Okul Müdürü Ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkilemekte Kullandıkları Güçler Ast-Üst İlişkileri*, Şafak Matbaacılık Ltd. Şti, Ankara.
- Eren E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren E. (1989). *Yönetim Psikolojisi*, Temel Matbaacılık Ltd. Şti., İstanbul
- Ergun T., Polat A. (1978). *Kamu Yönetimine Giriş*, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No: 177.
- Eryılmaz B. (1999). *Kamu Yönetimi*, İstanbul: Erkan Matbaacılık.
- Fındıkçı İ. (1999). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Ford, D.F. (1997). *Toward A Learning Organization: Guidelines For Bureaucracies* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Memorial University Of Newfoundland, Canada.
- Garvey G. (1997). *Public Administration, The Profession And The Practice, A Case Study Approach*, St. Martin' s Pres, Inc. , Boston.
- Geist, J.R. (2002). *Predictors Of Faculty Trust In Elementary Schools: Enabling Bureaucracy, Teacher Professionalism, And Academic Press* (Doctor Of Philosophy), Ohio State University, Ohio State, <http://proquest.umi.com> (19.12.2006).
- Guldan, E. A. (2004). *Enabling Bureaucracy, Faculty Trust, And Collective Efficacy In Selected Catholic Eleentary Schools* (Doctor Of Education), St. John' s University Department Of Administration And Instructional Leadership, New York, <http://proquest.umi.com> (19.12.2006).
- Gürsel M. (1997). *Okul Yönetimi "Kuramsal Ve Uygulamalı"*, Mikro Yayınları, Konya.
- Hampton D.R. (1972). *Behavioral Concepts In Management*, Dikenson Publishing Company Inc., Encino.
- Hormon M. M., Mayer R.T. (1986). *Organization Theory Of Public Administration*, Burke V.A. : Chatelaine Press.
- Houchard M.A. (2005). *Principal Leadership, Teacher Morale, And Student Achievement In Seven Schools In Mitchell County,North Carolina* (Doctor Of Education), East Tennessee State University, East Tennessee, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Hoy K.W., Miskel C.G. (1982). *"Educational Administration" Theory, Research, and Practice*, Random House, New York.
- Hughes O.E. (2003). *Public Management & Administration, An Introduction*, Plagrave Macmillan, New York.
- Jacob J.A. (2003). *A Study Of School Climate And Enabling Bureaucracy In Select New Yor City Public Elementary Schools* (Doctor Of Education), St. John' s University, New York, <http://proquest.umi.com> (19.12.2006).

- Karaman M.K., Akıl Ü.G. (2004). Bürokrasi Ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık Üzerine Nicel Bir Araştırma, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:VI, Sayı: 2, s.25-37
- Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Katz A.D. (1980). *The Relationship Of Participation In Curriculum And Instructional Material Development In A Teacher Center To Teacher Morale And Sense Of Efficacy* (Doctor Of Education), University Of Cincinnati, Cincinnati, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Kotnis, B. (2004). *Enabling Bureaucracies In Education: A Case Study Of Formalization In An Urban District And Schools* (Doctor Of Philosophy), State University Of New York Department Of Educational Leadership And Policy, New York, <http://proquest.umi.com> (19.12.2006).
- Marks S.J.R. vd (1971). *The Handbook Of Educational Supervision, A Guide For The Practitioner*, Allyn And Bacon, Inc., Massachusetts.
- Mcnett W.D. (2003). *An Analysis Of Urban Elementary School Teacher Morale And School Performance: Implications For Leadership* (Doctor Of Education), Saint Louis University, Saint Louis, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Miller T.L. (1990). *Perception Of Work Related Stres Among Principals As Related To Belief Systems And Perception Bureaucratization Of School District* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Oklahoma State University, Oklahoma.
- Mitchell L.M.G. (2002). *The Relationship Of Teacher Morale To Teachers' Perceptions Of Principal Behavior In Selected High Schools In South Texas*, Texas A&M University, Kingsville, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Newstrom J.W., Davis K. (1997). *Organizational Behavior Human Behavior At Work*, McGraw Hill Company Inc., Boston.
- Özalp İ. *İşletmelerde Yönetim Fonksiyonlar ve Organizasyon*, Bayteş A.Ş. Yayınları, Ankara.
- Özdamar K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi SPSS I*, Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdamar K. (1997). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi I*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Özdemir S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özer M.A. (2005). *"Yeni Kamu Yönetimi" Teoriden Uygulamaya*, Ankara: Platin Yayınları.
- Öztürk N. (2001). *Liselerde Bürokratikleşme Ve Öğretmenlerin Stres Düzeyleri* (Basılmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Reece B.L., Brandt R. (1999). *Effective Human Relations In Organizations*, Houghton Mifflin Company, Houghton.
- Robinson Brockington W.C. (2003). *A Comparative Analysis Of Elementary, Middle, And High School Teachers' Morale* (Doctor Of Education), Carolina State University, North Carolina, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).

- Rodriguez J. (2003). *Bureaucracy And Altruism: Managing The Contradictions Of Teaching* (Masters Of Arts In Antropology), The University Of Texas, Arlington, <http://proquest.umi.com> (19.12.2006).
- Samsa S. (2005). *Öğrencilerin, Yükseköğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan Öğretim Elemanlarının İletişim Biçimlerine İlişkin Algı ve Beklentileri (Denizli İli Örneği)* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- San C. (1971). Max Weber' de Meşru Otoritenin Sosyolojik Analizi, *AİTİA Yayını*,s.126-128, <http://www.metu.edu.tr/~sener/yonetim.pdf/> (13.02.2007, saat:13.01).
- Santos M.M.S. (2003). *Perceptions Of Principal Effectiveness And Teacher Morale: A Study Of Public Secondary School Teachers On Guam* (Doctor Of Education), University Of San Diego, San Diego, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Serin N.B. (2006). Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Editör: Yaşar Yavuz. Dinozor Kitabevi, İzmir.
- Schafritz J.M., Russell E.W. (2003). *Introducing Public Administration*, Addison WesleyLongman Inc. , New York.
- Sinden, A., Hoy, W.K. ve Sweetland, S.R. (2004). An Analysis Of Enabling School Structure Theoretical, Empirical, And Research Considerations <http://www.emeraldinsight.com> (26.01.2007).
- Stevens J. (1996). *Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.
- Soylu S. (2007). *Örgütsel Kültür Tipleri*, <http://www.stratejika.com/makale.asp?makale=41/> (13.02.2007, saat: 13.04).
- Swingewood A., (1998). *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*, Çeviren: Akınhay O., Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Şimşek Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Tanrıöğen A. (1988). *Okul Müdürün Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıöğen Z.M. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Moral Düzeylerini Etkileyen Etkenler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Ünivesitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tavşancıl E.(2005) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tezcan M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Yayl Yayınları.
- Thompson J.D., Tuden A. (1964). *Readings I Managerial Psychology, Strategies, Structures And Processes Of Organizational Deseicion*, Editör: Harold J. Leavitt AND Louis R. Pondy. The University Of Chicago Press, Chicago.
- Tortop N., Aktan T., Ergun T. (2002). *“Kamu Yönetimi”*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 883, Açıköğretim Fak. Yayınları No:571.

- Tortop N. (1983). *Yönetim Bilimi*, S Yayınları, Ankara.
- Tremaglio R.C. (1986). *The Relationships Among Principal Role Conflict And Ambiguity, Principal Effectiveness, And Teacher Morale* (Doctor Of Education), University Of Bridgeport, Bridgeport, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Tucker E.R. (1975). *The Relationship Between Teacher Morale And Satisfaction, Enviromental Robustness And Sense Of EfficacyIn An Urban School District* (Doctor Of Education), University Of Kansas,Kansas, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Üstüner M. (1999). *Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler ve Öğretmen Morali* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Werst N.L.G. (1987). *Teacher Morale Among Selected Secondary Teachers* (Doctor Of Philosophy), University Of Missouri-Columbia, Missouri, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Wiles K. (1967). *Supervision For Beter Schools*, Prectice-Hall, Inc., Englewood, Cliffs, N.J
- Wynn E.I. (2006). *Teacher Morale In A Rural Georgia School District In Relation To Likelihood To Remain In The Profession* (Doctor Of Philosophy), Capella University, Georgia, <http://proquest.umi.com> (16.01.2007).
- Yeniçeri Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy And Teachers' Sense Of Power* (Doctor Of Philosophy).Virginia State University Polytechnic Institute, Blakcburg, Virginia, <http://cemilyucel.blogspot.com/> (16.12.2006).
- Yücel G. (2007). *Sınıf Yönetimi, Öğrenme İçin Motivasyon*, Editör: Çağatay Özdemir. Ekinoks Yayınları, Ankara.
- <http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/burokrasi.html/>(13.02.2007).
- <http://www.websters-online-dictionary.org/definition/morale> (18.06.2007).

EKLER

Ek-1. Ölçek Onay Belgesi

**T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.084.MEM.4.20.00.09.010/ **9344** **03 Nisan 2007**
Konu : Anket Onayı.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 22/03/2007 tarih ve 0321-970 sayılı yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 12/03/2007 tarih ve 335/1225 sayılı yazıları.
c) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2007 tarih ve 0298-966 sayılı yazıları.
d) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2007 tarih ve 0281-963 sayılı yazıları.
e) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2007 tarih ve 0299-964 sayılı yazıları.
f) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2007 tarih ve 0300-965 sayılı yazıları.
g) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 21/03/2007 tarih ve 0317-969 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Emine Gaye ERMEÇ** P.Ü Rektörlüğünün ilgi a) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İLKÖĞRETİM okullarında **İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğretmen morali arasındaki ilişkiler** konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksek Okulu yüksek lisans öğrencisi **Meltem ARAÇ** Bakanlığımızın ilgi b) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez Görmeye Engelliler ve Yeşilköy İşitme Engelliler İlköğretim okullarında **Farklı Özlür Gruplarındaki Başlangıç Duyusu ve Diğer Gelişimsel Faktörlerin Kavram Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi** konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Julide AKTÜRK** P.Ü Rektörlüğünün ilgi c) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İLKÖĞRETİM okullarında **(İlgi yazı ekinde adı geçen İÖÖ) Sıddet açısından risk Altındaki İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin velilerine Yönelik Psikolojik Programın Etkinliğinin İncelenmesi** konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Nihal ŞİMŞEK** P.Ü Rektörlüğünün ilgi d) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İLKÖĞRETİM okullarında **İLKÖğretim Okulu Yöneticilerinin, Öğretmenlerin ve Öğrenci Velilerinin Öğrenci Velilerini Okula çekme başarısı Hakkındaki Görüşleri** konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Ceren ERTEN KARA** P.Ü Rektörlüğünün ilgi e) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İLKÖğretim okullarında **Okul-Çevre İlişkileri Üzerine Öğretmen Görüşleri** konulu araştırma yapmak istemektedir.

Sahih Müh. Öğretmen ÇE.Nic.26 20100 DENİZLİ
İçin : VHKİ H ÇEPNİ
(0 258) 265 55 54 / 617 - 262 23 53
*265 01 09
www.cpbilim.gov.tr
www.koc.gov.tr
www.milliegitim.gov.tr

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Gülşay GÜLEÇ** P.Ü Rektörlüğünün ilgi f) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez Anaokullarında **Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerin Okuma yazmaya Hazırlık Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi** konulu araştırma yapmak istemektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi **Melike ÇETİN** P.Ü Rektörlüğünün ilgi g) yazıları gereği Müdürlüğümüze bağlı merkez İLKÖğretim okullarında **Sağlık Ekonomisi-Gieçitenin Ekonomi Üzerindeki Etkileri** konulu araştırma yapmak istemektedir.

Adı geçen Yüksek Lisans öğrencilerinin belirlenen okullarda, konuları ile ilgili anket çalışmalarını 15/05/2007 tarihine kadar yapmalarını Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR'larmıza arz ederim.

Ekren EKİCİ
Millî Eğitim Müdürü

2007
M. GÜNAY
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-İlgi yazı (7 Sayfa)
2-Anket Formu (... Sayfa)



Sahih Müh. Öğretmen ÇE.Nic.26 20100 DENİZLİ
Bilgi için : VHKİ H ÇEPNİ
Telefon: (0 258) 265 55 54 / 617 - 262 23 53
Faks: (0 258) 265 01 09
cpbilim20@meb.gov.tr



Ek-2. Purdue Teacher Opinionaire (PTO) Kullanım İzni Belgesi

PURDUE
RESEARCH FOUNDATION

OFFICE OF TECHNOLOGY COMMERCIALIZATION

PERMISSION TO USE

May 8, 2007

Requesting Party:

Emine Gaye ERMEÇ
Pamukkale University
Faculty Of Education
Department Of Educational Sciences

Materials: "Purdue Teacher Opinionaire" PRF Ref. No.80099

Work Incorporating the Materials (the "Publication"): As described in the attached Permission Request Form, the Materials are provided to the Requesting Party for educational purposes, specifically the Materials will be used in thesis for Master's degree.

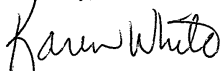
These Materials are provided by Purdue Research Foundation on behalf of Purdue University to ensure that the Materials are made available for use in scholarly research or educational works, as consistent with Purdue University's instructional and outreach objectives, and consistent with its overall mission as a non-profit educational institution.

The Requesting Party will include an acknowledgement of the source of the Materials, and all inquiries regarding further use of the Materials must be directed to the Purdue Research Foundation.

The authorization provided is valid only to the extent that all of the activities undertaken are consistent with the understanding and conditions as stated herein.

Should you have any questions please feel free to contact our office.

Sincerely,



Karen White
Senior Technology Manager

Ek – 3. İlköğretim Okulları Bürokratikleşme Düzeyi Ölçeği ile İlköğretim Okulları Öğretmen Moral Anketi

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışma, İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun bürokratikleşme derecesi ile moral düzeyleri arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Envanter üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm sizinle ilgili kişisel bilgileri içermektedir. İkinci bölüm okulların bürokratikleşme düzeylerine ait soruları içermekte olup, üçüncü bölüm ise moral düzeylerine ait sorulardan oluşmaktadır

Anketi içtenlikle yanıtlamanız, bu alanda yapılacak çalışmalar için büyük önem taşımaktadır.

Lütfen ankete adınızı yazmayınız. İlgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Örnek:

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
6	Okulumuzda kurallara uymayanlara ilişkin yaptırımlar bellidir	X				

6. soruyu örnekteki gibi yanıtlayan bir öğretmen “Okulumuzda kurallara uymayanlara ilişkin yaptırımlar bellidir.” maddesine tamamen katıldığını belirtir.

Emine Gaye ERMEÇ
PAÜ Sosyal Bilimler
Enstitüsü
Eğitim Bilimleri A.B.D.

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. İlgili seçeneğin başındaki parantez içine (x) işareti koyarak yanıtlamanız beklenmektedir.

- Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
- Kıdeminiz (Lütfen yazınız):** Yıl
- Yaşınız :** () 20-30 () 31-41 () 42-52 () 53 ve üzeri
- Eğitim Durumunuz** () Ön lisans () Lisans () Lisansüstü
- Kadememiz:** () I.Kademe () II.Kademe
- Çalıştığınız okul türü:** () Resmi ilköğretim () Özel ilköğretim

BÖLÜM II : İLKÖĞRETİM OKULLARI BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

	Aşağıda okulların bürokratikleşme derecesine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Okulumuzdaki tüm çalışmalar, resmi görevler olarak dağıtılmıştır					
2	Okulumuzdaki her çalışanın yetki ve sorumlulukları resmi kurallar dahilinde belirlenmiştir					
3	Okulumuzda, personel değişikliği olsa bile açık ve net kurallar olduğundan işler sağlıklı biçimde yürür					
4	Okulumuzdaki tüm işler, önceden belirlenmiş standart prosedür ve kurallar dahilinde yürür					
5	Okulumuzdaki tüm süreçlerin nasıl işleyeceği kurallarla belirlidir.					
6	Okulumuzda kurallara uymayanlara ilişkin yaptırımlar bellidir					
7	Okulumuzda “kurallar asla ihlal edilemez” görüşü hakimdir.					
8	Okul hiyerarşisinde her kademenin yetki ve sorumlulukları belirlidir.					
9	Okulumuzda tüm yazı ve raporlar hiçbir hiyerarşik kademeyi atlamayan bir yol izler.					
10	Okulumuzda hiyerarşik yapının bulunduğunu gözlüyorum.					
11	Okulumuzdaki her alt birim, bir üst birimin gözetimi ve denetimi altındadır.					
12	Okulumuzda yapılan her iş için yönetimden izin alınır					
13	Okulumuzda ast-üst ilişkileri sağlıklı biçimde yürür					
14	Okulumuzda kurallar çerçevesinde yetki devri yapılmaktadır					
15	Okulumuzda ast üst ilişkilerinde duygular değil, rasyonellik ağır basmaktadır.					
16	Okulumuzda, “iş başka, dostluk başka” görüşü hakimdir					
17	Okulumuzda, kişisel sorunları olan öğretmenler bile okul amaçları doğrultusunda işbirliği yaparlar.					
18	Okulumuzdaki akademik toplantılarda parlak öneriler ya da çözümler, kimden geldiğine bakılmaksızın kabul görülür.					
19	Okulumuzda her türlü karar duygulara değil, gerçeklere dayanılarak alınır.					
20	Okulumuzda sorumluluğunu yerine getirmeyenler, kim olursa olsun aynı tepki ile karşılaşırlar.					
21	Okulumuzda çalışanların, okul kaynaklarını özel işleri için kullanmalarına izin verilmez.					
22	Okulumuzda ödüllendirilmek için yönetime yakın olmak yeterlidir.					
23	Okulumuzdaki öğretmenler, okul sorunlarının çözümünde güçlerini birleştirirler.					
24	Okulumuzda, kendi branşımız dışındaki derslere de girmek zorunda kalıyoruz.					
25	Okulumuzdaki herkes kendi işlerini nasıl yapacağını bilmenin ötesinde, okuldaki görev bölümünün nasıl ve neden yapıldığını bilir.					
26	Okulumuzdaki tüm görevler ve yapılacak işler önceden tespit edilir ve planlanır.					
27	Okulumuzda doğru adama doğru iş verilmiştir.					
28	Okulumuzda ders dışı etkinliklerde görev dağılımı objektif bir şekilde yapılır					

BÖLÜM III: İLKÖĞRETİM OKULLARI ÖĞRETMEN MORAL ANKETİ

	Aşağıda okullarda çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1	Okulumuzdaki her bir öğretmenin yaptığı işler müdür tarafından bilinir ve takdir edilir.				
2	Öğretmenler, müdürün de bulunduğu toplantılarda okulun yönetim politikasını rahatlıkla eleştirebilirler				
3	Okul müdürümüz öğretmenlerle olan ilişkilerinde taraf tutar				
4	Okul müdürümüz öğretmenlerle yakın ilişki sürdürme konusunda içten bir çaba gösterir.				
5	Müdürümüzün okul toplantılarındaki liderliği, mesleki gelişimimizi teşvik edici yöndedir.				
6	Okul müdürüm yaptığım işi kolaylaştırır ve keyif almamı sağlar.				
7	Okul müdürüm, iyi öğretim yöntemlerini anlar ve fark eder.				
8	Öğretmenler ile okul müdürümüz arasındaki iletişim kanalları ve yöntemleri gelişmiş ve yerleşmiştir.				
9	Okul müdürüm, benim branşıma içten bir ilgi gösterir.				
10	Okul müdürüm, okulumuzdaki öğretmenler arasındaki bağlılık duygusunu geliştirir.				
11	Okul müdürümüz öğretmenlerin problemleri ile ilgilenmekte ve bunları anlayışla ele almaktadır.				
12	Okula ilişkin sorunları okul müdürümüz ile çekinmeden tartışırım.				
13	Okul müdürüm benimle ve problemlerimle ilgilenir görünmektedir.				
14	Okul müdürümüz öğretmenleri gizlice izlemek yerine onları açıkça denetler ve yönlendirir				
15	Okul müdürümüz tarafından yönetilen öğretmen toplantıları, öğretmenlerin zaman ve enerjilerini boşa harcamalarına sebep olur				
16	Okul Müdürüm, öğretmenlik görevim ile ilgili sorunlarımı anlayışla karşılar.				
17	Yaptığım işin, okul müdürüm tarafından adil biçimde değerlendirildiğini hissediyorum				
18	Okul müdürüm dersime girdiğinde, kendimi rahat hissetmeme yardımcı olur.				
19	Okul müdürüm, öğretmenlerin bireysel güç ve yeteneklerinden azami derecede yararlanır.				
20	Öğretmenler, kişisel ve grup problemleri ile ilgili konularda müdüre danışmaktan çekinmezler				
21	Öğretmenlik, bana önemli ölçüde kişisel doyum sağlamaktadır				
22	Öğretmenlik, topluma karşı yapabileceğim en büyük katkıyı mümkün kılmaktadır.				
23	Öğretmenliği seviyorum.				
24	Yeniden meslek seçmem mümkün olsa, yine öğretmenliği seçerdim.				
25	Başarılı ve yetenekli öğrencilere öğretmen olmalarını tavsiye ederim.				
26	Başka bir işte daha çok para kazanacağımı bilsem, öğretmenliği bırakırım				
27	Öğrencilerimle aramdaki ilişkiyi çoğu zaman tatmin edici buluyorum.				
28	Kendimi, bu okulun sisteminin önemli bir parçası olarak görüyorum.				
29	Kendimi, şu andaki konumumda başarılı ve yeterli hissediyorum.				
30	Öğrenci dernek, klüp ve topluluklarıyla çalışmaktan zevk alırım.				
31	Diğer öğretmenler, öğretme konusunda daha iyi yetişmiş oldukları için, mesleki anlamda dezavantajlı durumdayım.				
32	Bildiğim kadarıyla, diğer öğretmenler benim iyi bir öğretmen olduğumu düşünür.				
33	Öğretimden kaynaklanan "stres ve gerginlik", öğretimi benim için çekilmez hale getirmektedir.				
34	Öğrencilerin çoğu davranışı sinirime dokunuyor.				
35	Öğrencilerim bana saygı duyarlar; mesleki yeterliğime güvenirlir				

36	Öğrencilerim, öğretmenleri olarak kendilerine yaptığım yardımı takdir ederler.					
37	Bir öğretmen olarak, diğer öğretmenler kadar yeterli olduğuma inanıyorum.					
38	Öğrencilerimle çalışmaktan gerçekten zevk alırım.					
39	Şu andaki öğretmenlik mesleğimden memnunum.					
40	Okulumuzdaki öğretmenler arasında çok fazla huzursuzluk, tartışma, taraf tutma, kin gütmeye vardır					
41	Genellikle, okulumuzdaki öğretmenler diğer öğretmenlerden çıkar sağlamaya çalışmazlar					
42	Okulumuzdaki öğretmenler ortak, kişisel ve mesleki amaçlara ulaşmak için işbirliği yaparlar					
43	Okulumuzdaki deneyimli öğretmenler, yeni ve daha genç öğretmenleri meslektaşları olarak kabul ederler.					
44	Okulumuzda çalışan öğretmenler, bildiğim diğer okullarda çalışan öğretmenlerden daha yeteneklidir.					
45	Okulumuzda zevkle çalışılacak bir öğretim kadrosu vardır.					
46	Birlikte çalıştığım arkadaşlar, mesleklerinde iyi yetişmiş kimselerdir.					
47	Okulumuzdaki öğretmenler arasında hizipler (dışarıya kapalı küçük gruplar) oluşturma eğilimi vardır.					
48	Okulumuzdaki öğretmenler birlikte iyi çalışırlar.					
49	Okulumuzdaki öğretmenlerin işbirliği içinde olmaları, görevimi zevkle yapmama yardım eder.					
50	Okulumuzdaki öğretmenler, öğrencilerinin tutum ve değerleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.					
51	Okulumuzdaki diğer öğretmenler çalışmalarımı takdir ederler.					
52	Birlikte çalıştığım öğretmenler, yüksek meslek ahlakına sahiptirler.					
53	Okulumuzdaki öğretmenler, öğretimlerinde girişimcilik ve yaratıcılık gösterirler					
54	Öğretmenler, maaşlarıyla ilgili önerilerin, okul yönetimi tarafından gerekli makamlara iletildiğine inanırlar.					
55	Maaş ve ücret artışlarının belirlenmesinde kullanılan ölçütlerden memnunum.					
56	Maaş politikaları adil ve dürüst bir yaklaşımla yürütülmektedir					
57	Öğretmenler, maaş ve ücret artışlarında yetkililerce izlenmekte olan politikayı açıkça bilirler.					
58	Öğretmenlikteki maaş ve ücret uygulamasında, meslekteki yeterlilik göz önüne alınmaktadır.					
59	Öğretmen maaşları, diğer kurumlarda çalışan memurların maaşlarına oranla daha iyidir.					
60	Gereksiz ayrıntılar, "kırtasiyecilik" ve zorunlu raporlar çok fazla zamanımı alır.					
61	Okulumuzdaki öğretmenlerden çok fazla sayıda büro ve sekreterlik işleri yapmaları beklenir					
62	Ders yüküm, okulumuzdaki diğer birçok öğretmeninkinden daha fazladır					
63	Okulumuzda öğretmenlerin ders dışı etkinlik yükü gereğinden çok fazladır.					
64	Bir öğretmenin çalışmak zorunda olduğu süre makul ölçülerin çok üzerindedir.					
65	Ders programımdan hiç memnun değilim.					
66	Mesleğimdeki gelişmelere ayak uydurmak bana çok zor gelmektedir.					
67	Okuldaki problem öğrenciler genellikle benim sınıflarıma verilmektedir.					
68	Okuldaki ders yüküm makul ölçülerin üzerindedir.					
69	Ders yükümün fazlalığı, meslek dışı etkinliklerimi çok fazla kısıtlamaktadır.					
70	Okullarımızda dengeli bir müfredat uygulanmaktadır.					
71	Okullarımızda uygulanmakta olan müfredat programı, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaktadır.					
72	Okullarımızda uygulanmakta olan müfredatın önemli ölçüde değişikliğe ihtiyacı vardır					
73	Uygulanmakta olan müfredatla, okulun amaç ve hedeflerine ulaşması imkansızdır.					
74	Okul müfredat programımız, öğrencilerimizin aydın ve yetenekli birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlar.					
75	Öğretmenlik mesleği bana, çevremde arzu ettiğim sosyal statüyü sağlar					
76	Öğretmenlik, sevdiğim pekçok maddi ve kültürel konularla ilgilenmemi ve bunlardan zevk almamı mümkün kılmaktadır.					
77	Çevrenin öğretmenlere yönelik tutumu, öğretmenlerin kendilerini çevrenin bir parçası olarak görmelerini sağlar.					
78	Öğretmenlik bana, bir meslekte istediğim güvenceyi vermektedir					
79	Öğretmenlik ,bana arzu ettiğim saygınlığı sağlar.					
80	Öğretmenlik sayesinde aileme tatmin edici bir geçim düzeyi sağlayabiliyorum.					

81	Çevremdeki insanlar, öğretmenlere saygı gösterir ve onlara meslek erbabi kişiler olarak davranır.					
82	Bu çevredeki insanlar tarafından kabul görmek öğretmenler için zordur					
	Aşağıda okullarda çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine yönelik bazı ifadeler verilmiştir. Maddeleri dikkatle okuyarak her bir maddeye ilişkin görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.	ramamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
83	Okul çevresindeki insanların çoğu “iyi” eğitimi anlamakta ve takdir etmektedir.					
84	Kanımca, bu okul çevresi çocuk yetiştirmek için iyi bir ortamdır.					
85	Bu çevrenin insanları, genellikle, okula karşı candan ve yürekte ilgi gösterirler.					
86	Bu çevre, öğretmen “atama” ve “görev süresini uzatma” ile ilgili etik olan işlemleri destekler.					
87	Bu çevre, iyi bir müfredatı desteklemeye isteklidir.					
88	Derslerimde kullandığım araç ve gereçler okulum tarafından yeterli miktarda sağlanır.					
89	Materyal ve hizmetlerin sağlanmasına ilişkin işlemler rayına oturtulmuş ve yeterlidir.					
90	Okulumuz, öğretmenlere yeterli miktarda görsel-işitsel ders araç gereçleri ve projeksiyon aletlerini sağlar.					
91	Okulumuzdaki öğretmenlere yeterli düzeyde sekreterlik hizmeti sağlanmaktadır.					
92	Kütüphanenin imkanları ve kaynakları, okuttuğum sınıf ve öğrettiğim konu alanları için yeterlidir.					
93	Çevremizdeki insanlar, öğretmenlerden güçlerinin üstünde bir öğretmenlik görevi beklerler.					
94	Bu çevrede yaşayan bir öğretmen olarak, okul dışı faaliyetlerim aşırı derecede sınırlandırılmıştır.					
95	Çevremiz, öğretmenlerden çok fazla sosyal aktivitede yer almalarını bekler.					
96	Çevre baskısı, bir öğretmen olarak yapabileceklerimin en iyisini yapmama engel olur.					

ÖZGEÇMİŞ

- Adı, Soyadı** : Emine Gaye ERMEÇ
- Ana Adı** : Güler
- Baba Adı** : Ünal
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Merkez/DENİZLİ 21.01.1977
- Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi** : Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Matematik Eğitimi Bölümü - 1998
- Çalıştığı Yer ve Adresi** : Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi / DENİZLİ
- Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce (KPDS - Mayıs 2007 Puanı 70)