

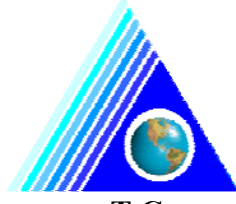
T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ VE OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Abdullah ÇAKIR

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2007



**T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ VE OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Abdullah ÇAKIR

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

**Danışman
Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR**

İSTANBUL, 2007

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık.....
Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi..

Abdullah ÇAKIR.....

ONAY

Jüri:

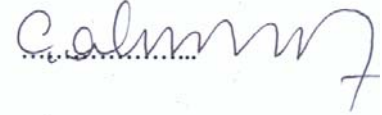
Tez Danışmanı

: Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR



Üye

: Yrd. Doç. Dr. Nihal ÇALLIKAN



Üye

: Yrd. Doç. Dr. Naci BALDÖLÜ



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 12.01.2008

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	iv
ŞEKİL LİSTESİ	vii
TABLO LİSTESİ	viii
ÖNSÖZ	xii
ABSTRACT	xii
ÖZET	xiii
1. BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.1. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sayıtlıları	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
2.BÖLÜM: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	6
2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı	6
2.2.Örgütsel Bağlılık Tanımları	8
2.3. Örgütsel Bağlılığın Tasnifi	10
2.3.1.Davranışsal Bağlılık	10
2.3.1.1 Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı	11
2.3.1.2. Salancik'in Yaklaşımı	13
2.3.2.Tutumsal Bağlılık ve Yaklaşımlar	13
2.3.2.1. Kanter'in Yaklaşımı	15
2.3.2.2.Etzioni'nin Yaklaşımı	17
2.3.2.3. QReilly ve Chatman'ın Yaklaşımı	19
2.3.2.4. Penley ve Gould'un Yaklaşımı	20
2.3.2.5. Allen Mayer'in Yaklaşımı	21
2.3.2.5.1. Duygusal Bağlılık	21
2.3.2.5.2. Devamlılık Bağlılığı	22
2.3.2.5.3. Normatif Bağlılık	22
2.4. Örgüte Bağlılığı Etkileyen Faktörler	24
2.5. Örgütsel Bağlılık Sonuçları	25
2.5.1. Düşük Örgütsel Bağlılık	25

2.5.2. İlimli Örgütsel Bağlılık	26
2.5.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık	26
2.6. Çoklu Bağlılık Odakları	27
2.6.1. Örgüte Bağlılık	28
2.6.2. Mesleğe Bağlılık	30
2.6.2.1. Mesleğe Bağlılık Aşamaları	30
2.6.2.2. Örgüte Bağlılık-Mesleğe Bağlılık Çatışması	31
2.6.3. İşe Bağlılık	33
2.6.4.Çalışma Arkadaşlarına Bağlılık	33
2.6.5.Yönetime Bağlılık	33
2.7. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı	34
2.7.1.İş Tasarımı	35
2.7.2. Özerklik	37
2.7.3. Dönüt	38
2.7.4. İş Birliği	38
2.7.5. Kaynaklar	39
2.7.5.1. Düzenli Öğrenme Çevresi	40
2.7.5.2. Yönetmel Destek	40
2.7.5.3. Yeterli Fiziksel Koşullar	41
2.7.5.4. Yeterli Öğretim Kaynakları	42
2.7.6. Dengeli İş Yüğü	42
3. BÖLÜM: OKUL KÜLTÜRÜ	43
3.1. Okul Kültürü	45
3.2. Örgüt ve Okul Kültürü Kavramı	46
3.3. Örgüt İklimi	49
3.4. Okul Kültürünün Oluşturulması	50
3.5. Değerler, Normlar, Sosyalleşme ve Okul Kültürü	53
3.6. Okullarda Kültürün Rolü	56
3.7.Kültür Benzerlikleri	57
3.8. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması	58
3.8.1. Geleneksel Töremeler Düzenleme	58
3.8.2. Kültürel ve Sportif Etkinlikler Düzenleme	58

3.8.3. Okulu Tanıtıcı Broşürler Hazırlama	59
3.8.4. Yerel Kitle İletişim Araçlarından Yararlanma	59
3.9. Okulun Örgüt Felsefesi	59
3.10. Okulda İletişim	61
3.10.1 Sınıf İçi İletişimde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar	62
4. BÖLÜM: YÖNTEM	65
4.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Veri Toplama Aracı	65
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	65
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği	65
3.3.3. Okul Kültürü Ölçeği	66
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Çözümlemesi	66
5. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR	69
5.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	69
5.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	71
6. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	88
5.1. Sonuç ve Tartışma	88
5.2. Öneriler	94
KAYNAKLAR	96
EKLER	104

ŒEKİL LİSTESİ

Œekil 2.6.1. Örgütsel Bağlılıklar Modeli

27

TABLO LİSTESİ

Tablo 4.5.1. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları	65
Tablo 4.5.2. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları	66
Tablo 5.1.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, % _{geç} ve % _{yig} Değerleri	68
Tablo 5.1.2. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, % _{geç} ve % _{yig} Değerleri	68
Tablo 5.1.3. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f, %, % _{geç} ve % _{yig} Değerleri	69
Tablo 5.1.4. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin f, %, % _{geç} ve % _{yig} Değerleri	69
Tablo 5.1.5. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f, %, % _{geç} ve % _{yig} Değerleri	69
Tablo 5.1.6. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin f, %, % _{geç} ve % _{yig} Değerleri	69
Tablo 5.2.1. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri	70
Tablo 5.2.2. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarına İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri	70
Tablo 5.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları	71
Tablo 5.2.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları	71
Tablo 5.2.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Medeni Durum Göre t-Testi Analizi Sonuçları	72
Tablo 5.2.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Medeni Durum Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları	72

Tablo 5.2.7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	73
Tablo 5.2.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	74
Tablo 5.2.9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	76
Tablo 5.2.10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	77
Tablo 5.2.11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	79
Tablo 5.2.12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80
Tablo 5.2.13. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 5.2.14. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	83

Tablo 5.2.15. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

85

ÖNSÖZ

Kurumlar varlıklarını sürdürmek için belli gelenekleri yaşatmak, kendilerine özgü bir kültür oluşturmak ve bu yolla da kendi kimliklerini, yani “kurum kültürü”nü oluşturmak zorundadırlar.

Örgüt-işgören ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Bağlılık, her şeyden önce karşılıklı sezgiye dayanan insan güdülenmesini iyi anlamaktan geçer. Örgütü bir orkestraya benzetirsek bazı sazlarda iyi olmak iyi bir orkestra için yeterli değildir. Uyumlu ve ahenkli bir ses için her bir çalgı aleti ayrı önemli ve değerlidir. Yaylı sazları önemseyip, nefesli olanları ihmal etmekle orkestra olmaz. Öğretmen, veli ve öğrenci oluşan orkestranın en önemli üyeleridir. Bu üyelerin, idarenin desteğiyle uyumlu ve ahenkli bir şekilde çalışması sonucunda okul kültürü ve örgütsel bağlılığın önemi ve gücü artacaktır

Her örgüt kendi kültürünü oluşturur. Bir örgütün kültürü diğer örgütlerin kültürlerinden farklılıklar gösterir. Eğitim örgütlerinin kültür açısından özel bir durumu vardır. Aslında eğitim örgütleri başlı başına kültür üreten kurumlardır. Okul hem kendi içinde bir kültür oluşturur, hem de toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaya çalışır.

Okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynakladığı; ayrıca okulun akademik önemi, öğretmenin derslerdeki etkinliği, öğrencinin öğrenme koşulları, öğrencilerin okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin kararlılığı ve okuldaki çalışma grubunun yapısının okulun kültürel yapısını belirleyen öğelerdir.

Çalışmanın hazırlanma aşamasında pek çok kişinin emeği geçmiştir, özellikle de yardımlarını ve görüşlerini eksik etmeyen danışman hocam Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR ve diğer tüm hocalarıma teşekkür ederim. Aynı zamanda çalışmamı hazırlamada bana yardımcı olan Engin KARADAĞ’a ve desteklerini esirgemeyen aileme sevgilerimi sunarım.

Abdullah ÇAKIR
Ekim 2007 / İSTANBUL

**AN ANALYSIS OF THE RELATION BETWEEN THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
ORGANISATIONAL COMMITMENT LEVELS AND PERCEPTIONS OF SCHOOL
CULTURE SUMMARY/ABSTRACT**

The purpose of this research is to define the relation between the primary school teachers' perception of organizational commitment and school culture and that whether this connection varies due to the age, relation, marital status, Professional status, field and education level of the teachers or not. The paper is grouped under six chapters: Introduction, organizational commitment, school culture, methodology, results and analysis, conclusion, discussion and suggestions.

The scales have been applied to the previously determined sampling group of 200 teachers in the second half of the 2006-2007 education years. The questionnaires used in the research consist of 3 parts and 46 questions: Personal Information Form with 7 questions, Organizational Commitment Scale with 18 questions and Perception of School Culture Scale with 21 questions. The reliability and applicability of the questionnaires have been tested and the reliability of the test is over %84.

The frequency (f) and percentage (%) values determining the demographic characteristics of the teachers constituting the sampling group have been subtracted. Then, frequency (f), mean (\bar{x}) and standard deviation (ss) points have been calculated for the points obtained from the scales. Non-parametric analysis techniques have been used for groups ($n < 30$) that didn't show normal distribution figures whereas parametric analysis techniques have been used for groups that showed normal distribution figures.

The results have been analyzed at a .05 significance/meaning level prescribed in the SPSS for Windows 13.0 program and the results have been provided in schemas in accordance with the purposes of the research.

It has been found out that the organizational commitment level of the primary school teachers is *uncertain*, their levels of perception of school culture in terms of effective communication is uncertain, and in other levels they are at agree level.

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ VE OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
ÖZET**

Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel bağlılıkla okul kültürü algıları arasında ilişkinin varlığının belirlenmesi, bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma; giriş, örgütsel bağlılık, okul kültürü, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç, tartışma ve öneriler olmak üzere altı bölüm altında toplanmıştır.

Ölçekler daha önceden belirlenen örneklem grubuna 2006–2007 öğretim yılı ikinci döneminde 200 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler üç bölümden; *Kişisel Bilgi Formu 7*, *Örgütsel Bağlılık Ölçeği 18*, *Okul Kültürü Algısı Ölçeği 21*, toplam 46 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan anketlerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup, anketin güvenilirliği 90'ın üzerindedir.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeklerden elde edilen puanlar için frekans (*f*) ortalama (*x*) ve standart sapma (*ss*) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS for Windows 13.0 programında belirtilen tekniklerle manidarlık düzeyi .05 olarak çözümlenerek bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin, örgütsel bağlılıklarının *Kararsız* düzeyinde oldukları; okul kültürü algısının *Etkili İletişim* boyutunda *Kararsızım* düzeyinde oldukları, diğer boyutlarda ise *Katılıyorum* düzeyinde oldukları saptanmıştır.

1.BÖLÜM: GİRİŞ

Eğitim toplumu düzenleyen ve geleceğe taşıyan bir kurum olarak, onu yaşatmayı yükleneyecek olan insanı yetiştirir. Doğduğunda topluma yararlı hiçbir davranışı olmayan insan yavrusuna kültür kazandırarak, onu toplumsallaştırarak, bireyselleştirerek ve üretkenleştirerek toplumun etkin bir üyesi olmasına eğitim kurumu yardım eder(Başaran, 1993).

Örgütsel bağlılıkla okul kültürü veya örgüt kültürü birbirinden ayrılmaz bir bütünün iki parçası gibidir. Her ikisinin de birbirini destekleyen yönleri vardır. Örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşmaktadır. Örgütsel bağlılık ise genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dahil olmak üzere bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığını ifade eder(Çetin, 2004). Diğer bir deyişle işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücü demektir.

İnsanın sosyalleştirmek ve etkili kültürel yapıya sahip olmasını sağlamak, eğitimin sosyal bir boyutunu oluşturmaktadır. Eğitim yoluyla bu görev yerine getirilirken en önemli hizmet okul ortamında olmaktadır. Okulda bu görev ifa edilirken, hem kültür doğrularıyla birlikte korunmuş olur, hem de olumlu yönde yenileşmeye devam etmiş olur. Okulun ne kadar etkili bir kurum olduğunu Yüce Atatürk'ün "Okulun vereceği ilim ve fen sayesinde ki Türk milleti, Türk sanatı ekonomisi, Türk şiir ve edebiyatı bütün güzellikleri ile gelişir." sözünden anlamak mümkündür.

Kültür, bir örgütte çalışanlar arasında paylaşılmış değerler, anlayışlar, inançlar ve düşünce biçimlerinden oluşmaktadır. Kültür, bireylerin nelere değer verdiklerini, neler için uyuşmazlık içine gireceklerini, anlaşmazlık durumlarında nasıl davranacaklarını ve uyuşmazlıkların ele alındığı kurumların biçim ve niteliğini de belirler. Fakat her insanın kendisinin ve çevresinin bir kültür anlayışı ve ortamı olduğu gibi, okulların da bir kültürü vardır. Hatta her okulun ayrı bir kültürü vardır. Okulların kültürünü şekillendiren esas unsur, o okulun ve iş görenlerinin içinde bulunduğu çevrenin kültürüdür

Okul kültürünün korunması, geliştirilmesi hususunda yöneticilerin çok dikkatli olması gerekir. Okulda öğrenmeye etki eden kültürel faktörleri çok iyi tespit eden ve okul

amaçları etrafında geliştiren, çevredeki kültürden de okulun ne derece etkilendiğini kontrol ederek çevreyi etkilemeyi başaran öğretmen ve yöneticiler, okulun temel görevi olan öğretme işlevini yerine getirebilirler.

Okul kültürü, okuldaki bireylerin hepsine de örgütsel kimlik duygusunu verebildiği ölçüde gelişmiş demektir. Yani bireye, ait olma duygusunu verebiliyorsa ve personelin okula bağlanmasını sağlayabiliyorsa, o kültürün güçlü olduğundan söz edilebilir. Bununla birlikte, örgüte girenlere, yapılması ve uyulması gereken davranış biçimleri ve kurallar olarak aktarılamıyorsa, kurum kültüründen söz edilemez. Okulun tüm üyeleri, mensubu oldukları kurumun geliştirilmesi için ortak hareket edebiliyorsa, yine o kültür güçlü bir kültürdür.

Herhangi bir okul ve kurum kültürünün değişkenliğini, okul içinde söylenen sözler ve kullanılan dil, işaretler, duygular, kullanılan semboller, kabul gören ve görmeyen davranışlar, törenlerdeki farklılıklar ve anlatılan hikayelerinden çıkarmak mümkündür. Kullanılan semboller veya yapılan törenler ve anlatılan hikayelerin, okul için hangi anlamlara geldiğinin anlatılması ve kabul ettirilmesi için yapılacak çalışmaları, kurumun yetişmiş bütün üyeleri üstlenmelidirler. Bu şekilde örgüt kültürü, hem aktarılmış, hem yeniden üretilmiş, hem paylaşılmış hem de yorumlanmış olarak yeni bireylere kabul ettirilmiş olacaktır.

Örgüt kültürünün güçlü olmasının pek çok faydasından söz edilebilir. Örneğin, örgüt üyelerine ortak kimlik ve aidiyet duygusunu kazandırır, kaynaşmayı ve bütünleşmeyi sağlar, örgüt misyonunun gerçekleştirilmesi kolaylaşır, örgüt sorunlarının çözümünü kolaylaştırır, verimliliği ve etkililiği sağlar, çalışma yaşamına anlam katar.

Okul ve öğretmenlerimizin hangi özelliklere sahip olmaları gerektiğini yıllar öncesinden Başöğretmen Atatürk:“Okul genç beyinlere; insanlığa hürmeti, millet ve memlekete sevgiyi, şerefi, bağımsızlığı öğretir... Bağımsızlık tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmak için takip edilmesi en uygun olan en güvenli yolu belletir... Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların aynı zamanda mesleklerinde birer namuslu uzman ve birer bilgin olmaları lazımdır. Bunu sağlayan okuldur. Ancak bu şekilde her türlü teşebbüsün mantıklı sonuçlara ulaşması mümkün olur.” diyerek ifade etmiştir(Nas, 2003)

Öğretmen bağlılığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin karşılık olduğunu öğretmen bağlılığının öğrenci başarısına katkı yaptığını fakat aynı zamanda öğrenci başarısından etkilendiğini göstermiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda daha aktif öğrencilerle çalışan öğretmenlerin genellikle diğerlerine göre daha üst düzeyde bağlılık gösterdiklerini gözlemlenmiştir(Balay, 2000).

Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerinin etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar. Sonucun, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki bir anlaşma biçimini aldığı söylenebilir. Buna göre öğretmenler, daha fazla sosyal ilişkilerin olduğu daha düzenli bir sınıfa karşılık olarak öğrencilerine yönelik entelektüel beklentilerinde azalmaya gitmektedirler (Balay, 2000).

1.1. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul kültürü algıları arasında ilişki var mıdır?

1.1.1. Alt Problemler

- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul kültürü algıları genel olarak hangi düzeydedir?
- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları öğretmenlerin *cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi* değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları öğretmenlerin *cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi* değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul kültürü algıları arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Örgütlerin başarısında önemli rol oynayan örgütsel bağlılık ve okul kültürü süreçlerin özünde, çekirdeğinde yer almaktadır. Bu nedenle bu araştırma, hem alanyazına katkı getirmesi hem de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin saptanması açısından önem taşımaktadır.

Okul kültürü değerlendirmeleri, okullardaki sorunlu alanların belirlenmesi ve bu sorunların üstesinden gelmesine yardımcı olmaktır. Okullardaki sorunlu alanların belirlenip ortadan kaldırılması bakımından bu araştırmanın araştırma kapsamındaki okullara katkılar getireceği düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitim üzerinde yapılan tartışmalarda, geleneksel eğitim anlayışından kaynaklandığı dile getirilmekte, bu sorunlara çözüm olarak da çağdaş eğitim anlayışına sahip olunması önerilmektedir. Çağdaş eğitim anlayışının dayandırılması gerektiği söylenen çağdaş yönetim biçimlerinin birçoğunun çıkış noktasını da örgütsel kültür oluşturmaktadır(Şimşek, 2003).

İlköğretim okullarında eğitim düzeyini arttırmak, kaliteyi yükseltmek istiyorsak muhakkak okullarda bir okul kültürü oluşturulmalı ve bu kültür öğretmenlerin, örgütlerine bağlılığıyla sağlanacaktır.

1.3. Araştırmanın Sayıtları

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket ve ölçeklere samimi ve doğru cevap verdiği varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
- Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma; 2006–2007 Eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- İstanbul ili Üsküdar ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ile sınırlıdır.
- Bu araştırma kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.

2.BÖLÜM: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

Örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık duygusunun, örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmakta, bu çerçevede, örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir.

Günümüzde örgütsel bağlılık kavramı, gerek akademisyenler gerekse uygulayıcılar tarafından ilgiyle karşılanmasına rağmen henüz net olarak tanımlanamadığı ve çeşitli açılardan kavram kargaşasının yaşandığı görülmektedir. Örgütsel bağlılık kısaca, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir.

Örgüte bağlılık tutumunda; yaş, örgüt içi kıdem gibi bireysel değişkenler ve iş dizaynı yöneticinin liderlik vasıfları gibi örgütsel değişkenler önemli rol oynamaktadır.

Bununla birlikte örgütsel yapı ve olumlu örgüt iklimi, iş güvenliği, kararlara katılabilme fırsatları, işte sorumluluk ve özerkliğe sahip olabilme işgörenin örgüte bağlılığı üzerinde etkili olmaktadır.

Bu çalışmada, örgütsel bağlılık kavramı ile örgütsel bağlılığın işlev ve önemi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda örgütsel bağlılık kavramı, sınıflandırması, örgütsel bağlılığı oluşturan unsurlar ile örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler tartışılmış ve doyurucu cevaplar aranmıştır.

2.1.Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütün yaşaması, işgörenlerin örgütten ayrılmamalarına bağlıdır. İşgörenler, örgüte ne kadar bağlıysa örgüt de o derecede güçlenmektedir. Örgüt, yaşamını devam ettirmek için işgörenlerin örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Bunu yaparken ücret arttırma, yükselme olanağı sağlama, özendiriciler sunma gibi yollar izlemektedir (Çetin, 2004).

Örgütsel bağlılık, beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmeyele yakından ilişkilidir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003). Bağlılık duyan işgörenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyarlar. Bu üyeler ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterirler. Bağlılık gösteren işgörenler, içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılığın tarihçesine baktığımızda, 1950'li yıllardan günümüze pek çok araştırmacının, örgütsel bağlılığın değişik boyutlarını inceleyen çalışmalar yürüttüğünü görmekteyiz. Bu çalışmalar günümüzde, giderek artan bir önem kazanmıştır. Bunun bazı nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz (Özsoy, 2004)

- 1- Örgüte bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışı ile ilişkisi,
- 2- Örgüte bağlılığın işten ayrılma nedeni olarak, iş doyumundan daha etkili olduğunun araştırmalarla ortaya konması,
- 3- Örgütsel bağlılığı yüksek olan kişilerin, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri,
- 4- Örgütsel bağlılığın, örgütsel etkililiğin yararlı bir göstergesi olması,
- 5- Örgütsel bağlılığın, fedakârlık ve dürüstlük gibi örgüt vatandaşlığı davranışlarının bir ifadesi olarak dikkat çekmesidir.

Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının göreceli gücüdür. Örgütsel bağlılık, üç faktörle karakterize edilmektedir (Balcı, 2003):

- 1-Örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç ve kabul gösterme.
- 2-Örgüt adına anlamlı çaba göstermeye isteklilik gösterme.
- 3-Örgütte üyeliğin sürdürülmesine güçlü bir arzu duyma.

Buradan da anlaşılacağı üzere örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüte basit bir inanış ve bağlılıklarından daha fazlasını ifade etmektedir. Örgüte bağlılık özünde, bireyle örgüt arasındaki karşılıklı değişim sürecinde gerçekleşmektedir. Birey örgütten belli ödül ya da çıktılar sağlarsa, karşılığında kendini örgüte adanmaktadır. Diğer bir anlatımla birey ve örgüt arasındaki değişimde, birey kendisini örgüte adaması karşılığında belli ödül ve/veya çıktılar beklemektedir (Balcı, 2003). Örgüte bağlanmanın, işgörenin davranışını etkilemesiyle ilgili dört tür çıktıdan söz edilebilmektedir (Balcı, 2003):

- 1-Örgütün amaç ve değerlerine tam olarak kendini adayanlar, örgütsel etkinliklere aktif olarak katılırlar.
 - 2-Kendilerini örgüte adayın işgörenler, genelde örgütte kalmaya ve örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmaya güçlü istek duyarlar.
 - 3-Örgüte bağlılık ile işten ayrılma arasında tutarlı ters bir ilişki bulunmaktadır.
 - 4-İşten doyum, işten ayrılmanın başlangıç döneminde önemli kestiricisi iken, zaman geçtikçe bağlılık, işten ayrılmanın doyumdan daha güçlü bir kestiricisi olmaktadır.
- Görülüyor ki işgörenler, örgütlere yeteneklerini kullanacak iş ortamı beklentisiyle belirli ihtiyaçlar, istekler, arzular, becerilerle gelmektedirler.

İşgörenler, kendilerini örgütleri ile tanımlamaya başladıkça, işlerine daha çok katılmakta ve örgütün bir parçası haline gelmektedirler.

2.2.Örgütsel Bağlılık Tanımları

Örgütsel bağlılık kavramı, modern yönetim kavramları arasında en fazla ilgi toplayan kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İşgörenlerin işle ilgili tutumlarından biri olan örgütsel bağlılık, özellikle son 50 yılda üzerinde fazlaca durulan bir konu olmasına rağmen, henüz bu kavramın tanımı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır (İnce ve Gül, 2005). Bunun en önemli nedeni, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış

gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi uzmanlık alanları temelinde ele almalarıdır (Çöl, 2004). Bu nedenle örgütsel bağlılık literatürü incelendiğinde, birbirinden farklı birçok bağlılık tanımına rastlamak mümkündür. Örgütsel bağlılığı Yüksel (2000), “sadece işverene sadakat demek değil, örgütün iyiliği ve başarısının sürmesi için örgüte dâhil olanların düşüncelerini açıklayıp, çaba gösterdikleri bir süreçtir” şeklinde tanımlarken, Celep (2000) de örgütsel bağlılığı, “bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca örgütsel bağlılığı, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi olarak tanımlarken, Balay (2000) örgütsel bağlılığı, bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi olarak tanımlamıştır. Çöl (2004) de örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yaptığı çalışmalarda örgütsel bağlılığı, “işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsü” olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlar ışığında örgütsel bağlılık kavramının tanımını; işgörenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi şeklinde özetlememiz mümkün olabilecektir. Örgütsel bağlılık üzerine yapılan bütün tanımlar, bağlılığın ya tutumsal ya da davranışsal bir temele dayandığı fikrinde birleşmektedir.

- Rietzer ve Trice'e göre (1969) örgütün kişiye göre anlamlılık düzeyine dayanan psikolojik bir olgudur. Hall, Schneider ve Nygren'e göre (1970) örgütün ve bireyin amaçlarının zaman içinde bütünleşme veya uyumlu olma süreçleridir (Varoğlu, 1993).
- Birey-örgüt etkileşimi ve zaman içerisinde gelişen yatırımlardaki değişiklikler sonucunda oluşan yapısal bir olgudur. Çalışanların, elde ettiklerinin yaptıkları katkılara oranı ile ilgili algılamaları ve örgütteki yatırımlarının ve yan yatırımlarının birikimine bağlı olan bir değiş tokuş ve birikme olgusudur (Hrebiniak and Alutto, 1972).
- Buchanan' a göre bağlılık, örgütle özdeşleşme, işi benimseme ve örgüte sadakat unsurlarından oluşan bir bütündür. Örgütün amaç ve değerlerine, kişinin bu amaç ve değerlere göre belirlenen rolüne ve çıkara dayalı değerinden ayrı olarak, örgütün kendisine partizanca ve duygusal bağlanmadır (Varoğlu, 1993).

2.3.Örgütsel Bağlılığın Tasnifi

Örgütsel bağlılık kavramının tanımlanmasında yaşanan karışıklık, bu kavramın sınıflandırılmasında da ortaya çıkmaktadır. Çeşitli araştırmacılar, farklı yaklaşımların ele alınabileceği sınıflandırmalar önermişlerdir. Örneğin; Huang (2000) bağlılıkla ilgili olarak geliştirilen farklı teorileri dört grupta sınıflandırmışlar (Huang, 2000, ss.7-12). Bunlar: davranışsal, sosyolojik, moral ve tutumsal bağlılık türleridir. Bağlılıkla ilgili birbirinden değişik sınıflandırmalar yapmak mümkünse de literatürde özellikle üç sınıflandırma türü ön plana çıkmaktadır. Bu üç önemli sınıflandırma; tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılıklar şeklinde ortaya konulabilir.

Örgütsel bağlılığın tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki farklı şekilde incelenmesinin sebebi, örgütsel davranışçıların ve sosyal psikologların konuya farklı açılardan yaklaşmış olmalarıdır. Örgütsel davranışçılar tutumsal bağlılık üzerinde yoğun olarak durmuşlarken, sosyal psikologlar daha çok davranışsal bağlılık üzerinde yoğunlaşmışlardır(Mowday and et al., 1982). Bağlılık; davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Çöl, 2004; İnce ve Gül, 2005).

2.3.1.Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık, bireylerin geçmiş deneyimleri ve örgüte uyum sağlama durumlarına göre örgütlerine bağlı hale gelme süreci ile ilgilidir. Davranışsal bağlılık, bireylerin belli bir örgütte çok uzun süre kalmaları sorunu ve bu sorunla nasıl başa çıktıklarıyla ilgili bir kavramdır. Davranışsal bağlılık gösteren işgörenler, örgütün kendisinden ziyade, yaptıkları belli bir faaliyete bağlanmaktadır. Davranışsal bağlılık, örgütten daha çok bireyin davranışlarına yönelik olarak gelişmektedir. Örneğin birey bir davranışta bulunduktan sonra bazı etmenler nedeniyle davranışını sürdürmekte ve bir süre sonra sürdürdüğü bu davranışa bağlanmaktadır. Zaman geçtikçe söz konusu davranışa uygun veya onu haklı gösteren tutumlar geliştirmekte, bu da davranışın tekrarlanma olasılığını yükseltmektedir.

Bu yaklaşımda, belli bir örgüte katılmak için kişinin özveride bulunması gereği, örgüte bağlılığın başlangıç noktası olarak ele alınmıştır. Bunun yaygın biçimi üyeliğe kabul

törenleridir. Çeşitli sosyal kulüpler, askeri kurumlar ve dini tarikatlarda üyeliğe kabul törenleri yoğun olarak kullanılmaktadır.

Literatürde davranışsal bağlılık konusunda Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı ile Salancik'in Yaklaşımları bulunmaktadır. Aşağıda bu iki yaklaşım detaylı olarak ele alınmaktadır.

2.3.1.1.Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı

Üzerinden 40 yılı aşkın bir zaman geçmiş olmasına rağmen Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı halen önemini muhafaza etmektedir (Powell and Meyer, 2003). Becker'in Yan Bahis Yaklaşımının hangi tipoloji içerisinde değerlendirilmesi gerektiği konusunda örgütsel bağlılık yazınında görüş ayrılığı bulunmaktadır. Allen ve Meyer, genel görüşün aksine Becker'in yaklaşımının davranışsal yaklaşım içerisinde değerlendirilmesini eleştirmişler ve kendi araştırmalarında tutumsal bağlılık içerisinde değerlendirmişlerdir. Söz konusu araştırmacılara göre bir örgütten ayrılmanın farkına varılması, işgörenin örgütle ilişkisinin psikolojik bir boyutunu yansıttığından dolayı tutumsal bir nitelik arz etmektedir. Dolayısıyla örgütten ayrılmanın doğuracağı maliyetler üzerine kurulmuş olan Yan Bahis Yaklaşımının tutumsal bağlılık içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Allen and Meyer, 1990; İnce ve Gül, 2005).

Becker, kişinin davranışlarına bağlılık göstermesinin sebebini tutarlı davranışlarda bulunması ile ilgili olduğunu kabul etmektedir. Tutarlı davranışlar, uzun zamandan beri süregelen ve farklı faaliyetler içerseler dahi aynı amacı sağlamaya yönelik davranışlardır. Birey bu davranışlan amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gördüğü için tekrarlamaya eğilimi göstermektedir (Varoğlu, 1993).

Becker kişilerin tutarlı davranışlar sergilemesinin gerekçesini yan bahisle açıklamaktadır. Yan bahse girmekle ifade edilmek istenilen, bir davranışla ilgili kararın o davranışla çok da ilgisi olmayan çıkarılan etkilensidir. Buna göre örgütsel bağlılık, çalışanların örgütle karşılıklı iki taraf olarak bahse girdikleri bir süreçtir. Bağlılığın "bahse girme" kavramına göre, bir kişi değer verdiği bir şeyi veya şeyleri ortaya koyarak, yani bir nevi bahse girerek örgütüne yatırım yapar. Ortaya koydukları kendisi için ne kadar değerli ise bağlılığı da o

derece artar. Kişinin yatırımları zaman içerisinde arttıkça alternatif iş olanaklarının çekiciliği azalmaktadır (İlsev, 1997).

Becker' e göre çalışanların bağlılık göstermesine neden olan yan bahis kaynakları dört tanedir Bunlar:

1.Toplumsal beklentiler: Kişi ait olduğu toplumun beklentilerinin sosyal ve manevi yaphnmları nedeniyle davranışlarını sınırlayan bazı yan bahislere girebilir. Bu tür toplumsal baskılara, sık sık iş değiştiren kimselere toplumda güvenilir gözüyle bakılmamasını örnek olarak göstermek mümkündür.

2.Bürokratik düzenlemeler: Yan bahislerin ikinci kaynağı, bürokratik düzenlemelerdir. Örneğin, emeklilik aylığı için her aylığından belli bir miktar kesinti yapılan bir kişiyi düşünelim. Bu kişi işten ayrılmak isteyince, hizmet süresi boyunca aylığından kesilen miktarın büyük bir tutara ulaşmış olduğunu görecektir. Emekli aylığı ile ilgili bu bürokratik düzenleme kişiyi bir yan bahse sokmuştur. Çünkü örgütten ayrıldığı takdirde yıllardır aylığından kesilen ve hakkı olan bu, arayı kaybedecek, emekli aylığı alamayacaktır.

3.Sosyal etkileşimler: Becker'in yan bahis kaynaklarından birisi de sosyal etkileşimlerdir. Kişi diğerleriyle ilişki içerisindeyken kendisiyle ilgili bir kanaatin yerleşmesini sağlamıştır. Bu kanaatin bozulmaması için ona uygun davranışlar sergilemek zorundadır.

4.Sosyal roller: Yan bahisler kişinin içinde bulunduğu sosyal duruma alışmış ve uyum sağlamış olmasından da kaynaklanabilir. Böyle bir durumda kişi, içinde bulunduğu sosyal rolün gereklerini yerine getirmeye o kadar alışmıştır ki, artık başka bir role uyum sağlayamayacaktır.

Becker' e göre sözü edilen kaynaklardan dolayı girilmiş olan yan bahisler ve bunlara yapılan yatırımlar zaman içinde giderek artmaktadır. Bu nedenle kişinin yaşı ve kıdemi, yaptığı yatırımların temel göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Buna göre, kişinin yaşı ilerledikçe ve kıdemi arttıkça yatırımları da buna paralel olarak artacak ve kişinin örgütten

ayrılması zorlaşacaktır.

2.3.1.2.Salancik'in Yaklaşımı

Salancik'in yaklaşımında örgütsel bağlılık, kişinin davranışlarına bağlanması olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşımda da Becker'in yaklaşımında olduğu gibi kişi, önceki davranışlarına bağlanarak, bunlarla tutarlı davranışlar sergilemektedir Salancik' e göre bağlılık; kişinin davranışlarına ve davranışları aracılığıyla faaliyetlerini ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması durumudur Salancik'in yaklaşımı tutumlar ile davranışlar arasındaki uyuma dayanmaktadır. Kişinin tutumları ile davranışları uyumsuz olduğu zaman kişi, gerilim ve strese girecektir. Tutumlar ile davranışlar arasındaki uyum ise bağlılığı getirecektir.

Salancik her davranışa aynı şekilde bağlanılamayacağından söz etmektedir. Kişinin davranışlarının bazı özellikleri bu davranışlara olan bağlılığı etkiler. Açık, kesin ve şüphe götürmeyen, bir kez yapıldıktan sonra iptal edilemeyen ve dönülemeyen, başkaları önünde gerçekleşen ve gönüllü olarak yapılan davranışlar bağlılığı etkilemektedir.

2.3.2.Tutumusal Bağlılık ve Yaklaşımlar

Tutum kelime "anlamı olarak kişiyi belirli bir davranışa yönlendiren eğilimi ifade eder. Tutumlar; insanlara, nesnelere, olaylara ya da faaliyetlere yönelik kişilerin sürekli temayüllerini göstermektedir (Ceylan, 1998).

Tutumların duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Duygusal öge; tutum nesnesiyle güdülen duygusal davranımlar diğer bir ifadeyle tutumun kişide oluşturduğu duygusal tepkilerdir. Bilişsel öge; bireyin bir nesne, olay yada diğer kişiler hakkındaki inançlarıdır. Davranışsal öge ise tutum doğrultusunda harekete geçmeyi belirtir (Can, 1997). Diğer bir ifadeyle davranışsal öge, bir tutum nesnesine doğru bireyin sergilediği davranışsal temayüllerdir. Nesne, olay veya kişiye yönelik davranışlarda bulunma ve cevap verme eğilimidir.

Bir bireyin örgütle kendi arasındaki bağına yönelik tutumları, onun belli davranışlarda bulunmasını veya bu davranışları sergilemeye eğilimli olmasını sağlayacaktır.

Tutumsal bağlılık, bireyin kimliğinin örgütle özdeşleşmesi ya da örgütün amaçları ile kişisel amaçların zamanla aynı doğrultuya yönelip bütünleşmeleri halinde ortaya çıkmaktadır (Varoğlu, s.8). Tutumsal bağlılık bireyin belirli bir örgütle ve o örgütün hedef, değer ve amaçlarıyla kendi değer ve amaçlarını özdeşleştirip, bu amaçları gerçekleştirmek amacıyla örgüt üyeliğini sürdürmeyi istemesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu tür bir bağlılık, bireylerin bazı manevi ödül ve menfaatler karşılığında kendilerini örgüte bağladıkları bir alışveriş ilişkisidir.

Genellikle bu tür bir bağlılık, bireyin örgütle bütünleşmesinin ve örgüt katılımının gücü olarak ifade edilmektedir. Bu ifadenin üç önemli unsuru bulunmaktadır:

- 1-Örgütün amaç ve değerlerine duyulan güçlü bir inanç ve kabullenme,
- 2-Örgüt yararına daha fazla çaba sarf etmeye gönüllü olma
- 3-Örgüt üyeliğini sürdürme arzusu.

Örgütsel katılım, kişinin örgütten memnun olması ve aktif olarak katılımında bulunmasıdır. Ayrıca örgüte katılım, örgüt üyeleriyle ilişkide bulunmayı içermektedir. Örgütsel bağlılık bu şekilde ele alındığında örgüte duyulan pasif bir sadakatin ötesinde örgütsel amaçlara bilinçli bir katkıda bulunmak üzere aktif bir ilişkiye girmeye gönüllü olmayı içermektedir.

Genellikle, tutumsal bağlılığın daha çok ölçülmesine yönelik olarak, duygusal bağlılık adı altında daraltıldığı görülmektedir. Duygusal bağlılık, çalışanın örgütüne duygusal yakınlık duyup onunla özdeşleşmesi olarak tanımlanmıştır. Tutumsal bağlılıkla ilgili geliştirilmiş bulunan çok sayıda farklı yaklaşım bulunmaktadır. Tutumsal bağlılık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bu yaklaşımların incelenmesi gerekmektedir (İnce ve Gül, 2005).

Pek çok araştırmacı tutumsal bağlılıkla ilgili farklı yaklaşımlar ortaya koymuştur.

Araştırmacılara göre tutumsal bağlılık çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmekte ve farklı öğelere sahip olabilmektedir. Tutumsal bağlılıkla ilgili yaklaşımlar, bu bağlılık türünün ortaya çıkış şekilleri ve öğelerini belirlemeye yöneliktir (İlsev, 1997; Sökmen, 2000; İnce ve Gül, 2005).

Tutumsal bağlılıkla ilgili yaklaşımların en önemlileri Kanter, Etzioni, O'Reilly ve Chatman, Penley ve Gould ile Allen ve Meyer tarafından geliştirilen yaklaşımlardır.

2.3.2.1. Kanter'in Yaklaşımı

Tutumsal bağlılıkla ilgili en meşhur yaklaşımlardan birisi Kanter'e aittir. Kanter'e (1968) göre örgütsel bağlılık, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleridir. Bir sosyal sistem olarak örgütlerin belirli istek, ihtiyaç ve beklentileri bulunmaktadır. Çalışanlar örgütlerinin bu beklentilerini, örgüte olumlu duygular besleyerek ve kendilerini örgütlerine adayarak gerçekleştirebilirler (Cengiz, 2001).

Bağlılık Kanter'e göre iki farklı sistem içerisinde ortaya çıkar. Bunlar; sosyal sistem ve kişilik sistemidir. Sosyal sistemlerde kişilerin bağlılıkları üç temel alandan oluşur. Bunlar; sosyal kontrol, grup birliği ve sistemin devamlılığıdır. Kişilik sistemi ise bilişsel, duygusal ve normatif yönelimlerden meydana gelmektedir (Sökmen, 2000).

Kanter, örgüt tarafından üyelere empoze edilen davranışsal taleplerin farklı bağlılık türlerinin ortaya çıkmasına sebep olduğunu savunmaktadır. Bu talepler üç değişik bağlılık oluşturmaktadır. Bunlar; devama yönelik bağlılık, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığıdır (Varoğlu, 1993; İlsev, 1997).

Devama yönelik bağlılık (continuance commitment), kişinin üyeliğini sürdürerek örgütte kalması ve örgütün sürekliliğine kendini adamasıdır. Diğer bir ifadeyle bir üyenin örgütün

kalıcılığını sağlamaya kendini adanması olarak tanımlanır. Ayrılmanın maliyetinin, kalmanın maliyetinden daha büyük olduğu fikrine dayanmaktadır. Bağlılığın gerçekleşebilmesi için üye açısından maliyetinin yüksek olması veya kendisinden ayrılmayı zorlaştıracak değerlerde kişisel fedakarlıklar ve yatırımların istenilmiş olması gerekmektedir. Üye, örgütten ayrılmanın bedelini örgütte kalmanın bedelinden yüksek bulursa, yani örgütte kalmayı karlı bulursa bağlılık gösterecektir. Üye, kendisi için karlı olan şeylerin örgütteki üyeliğinin sürmesine bağlı olduğunu ve örgütteki pozisyonu ile ilgili olduğunu fark ettiğinde, örgütüne ve örgütsel rolüne bağlanacaktır (Varoğlu, 1993; İlsev, 1997; Cengiz, 2001). Bir başka deyişle, üyeler bir örgütte kalmak, için önemli ölçüde fedakarlıklar yapmışlarsa, sistemin kalıcı olmasını sağlamak için önemli ölçüde bağlılık gösterirler.

Kanter devama yönelik bağlılığın özveri ve yatırım olmak üzere iki unsuru olduğunu belirtmektedir. Özveri diğer bir ifadeyle fedakarlık, örgüte üye olabilmek için kişinin değerli bulduğu şeylerden vazgeçebilmesidir. Kişinin böyle bir özveride bulunmayı kabul etmesi halinde, üyeliğini sürdürme konusundaki duyarlılığı ve motivasyonu da artacaktır. Yatırım ise, kişinin kaynaklarını örgüte bağlaması, dolayısıyla örgütle bir çıkar, alış-veriş ilişkisine girmesidir. Kişi örgütte kalmak için katlandığı maliyetler karşılığında bazı kazançlar elde etmeyi beklemektir. Kişinin örgüte bağladığı kaynaklar emeklilik kesintisi gibi maddi olabileceği gibi örgüt için harcanan zaman gibi manevi de olabilir (Sökmen, 2000).

Devamlılık bağlılığının yanı sıra Kanter, *kenetlenme bağlılığı* (cohesion commitment), önceki sosyal ilişkilerden feragat veya grubun kenetlenmesini kolaylaştırıcı simge, sembol ve törenlere katılım gibi vasıtalar aracılığıyla bir örgütteki sosyal ilişkilere bağlanma olarak tanımlamaktadır. Kenetlenme bağlılığına birleşme de denilmektedir (Varoğlu, 1993).

Kenetlenme bağlılığı, kişinin bir gruba ve bu gruptaki ilişkilere bağlılığıdır. Örgütler üyelerinin psikolojik bağlılıklarını ve kenetlenmelerini gerçekleştirmek, amacıyla iş gören oryantasyonu, yeni üyelerin herkese duyurulması, üniforma ve rozet gibi sembol kullanımı, kuruluş kutlamaları gibi yöntemlere başvurular. Bütün bu yöntemlerle grup üyelerinin birbirlerine sınımsız sarılmaları kenetlenme bağlılığını, artıracaktır. Kenetlenme bağlılığının

sağlandığı grup ve örgütlerde grup içi çekişmelere, çatışmalara, kıskançlıklara, örgütsel yıldırmaya, dışlanmaya ve yabancılaşmaya çok az rastlanırken, grup birliği oldukça yüksek seviyelerde gerçekleşmektedir. Bu bağlılık türü gruba, dışarıdan gelen tehditlere karşı grup üyelerinin direncini, birlik ve beraberliğini arttırmaktadır.

Kanter'in ileri sürdüğü üçüncü bağlılık türü ise kontrol bağlılığıdır. *Kontrol bağlılığı*, grup ve örgüt üyelerinin liderin emir ve kurallarını devam ettirmesine denir. Kontrol bağlılığı kişinin örgüt normlarına bağlı olmasıdır. Bu bağlılık türü, örgüte karşılımlu normatif yönelimleri içermektedir. Kontrol bağlılığı, üyenin örgütün norm, amaç ve değerlerinin olumlu davranışlar için önemli bir rehber olduğuna inanması halinde ortaya çıkmaktadır.

Kontrol bağlılığında kişi, örgütün kendisinden beklediği davranışları ve uyulmasını istediği kuralları ahlaki açıdan doğru bulmaktadır. Çünkü bunlar kendi ahlak normları ve değerleriyle büyük bir uyum göstermektedir. Bu nedenle, örgütün isteklerine ve beklentilerine uygun davranışlar sergilemekte ve otoriteye itaat etmektedir (Varoğlu, 1993; İlsev, 1997; Sökmen, 2000).

Kanter'in geliştirdiği bu üç bağlılık türünün birbirinden farklı sonuçları bulunmaktadır. Devama yönelik bağlılığın hakim olduğu örgütlerde üyelerin örgütte kalmış ihtimalleri daha yüksektir. Kenetlenme bağlılığının yüksek olduğu örgütlerde ise örgütün dışarıdan gelebilecek tehdit ve tehlikelere karşı kendisini savunma gücü daha yüksek olmaktadır. Son olarak kontrol bağlılığının bulunduğu örgütlerde üyeler kendi değer ve normlarıyla örgütün değer ve normlarını uyum içerisinde bulmaktadır. Bağlılık türlerinin böyle farklı sonuçları bulunmasına rağmen Kanter, bu üç bağlılık türünün birbiriyle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Örgütler üyelerinin bağlılıklarını sağlamak için her üç yaklaşımı bir arada kullanmaları gerekmektedir.

2.3.2.2.Etzioni'nin Yaklaşımı

Örgütsel bağlılığı sınıflandırma ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan bir diğeri de

Etzioni'ye aittir. Etzioni, örgütün üyeler üzerindeki güç veya yetkilerinin, üyenin örgüte yaklaşmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Örgütsel bağlılığı, üyelerin örgüte yaklaşımları açısından üçe ayırmaktadır. Bunlar (Balay, 2000):

1-Ahlaki açıdan yaklaşma

2-Çıkara dayalı yaklaşma

3-Yabancılaştırıcı yaklaşımdır.

Ahlaki açıdan yaklaşma veya diğer bir ifadeyle moral bağlılık (Balay, 2000) örgütün amaçları, değerleri ve normların içselleştirilmesine ve yetkiyle özdeşleşmeye dayalı, örgüte pozitif ve yoğun bir yöneliştir. Dolayısıyla ahlaki açıdan yaklaşma standartlar ve değerler içselleştirildiğinde ve örgüte bağlılık göreceli olarak ödüldeki değişimlerden etkilenmediği zaman ortaya çıkmaktadır

Çıkara dayalı yaklaşma veya hesapçı bağlılık ise, ,ahlaki açıdan yaklaşıma göre örgütle daha az yoğun bir ilişkiyi yansıtmaktadır. Bu bağlılık türünde bireyler bağlılık düzeylerini, güdülerini karşılayacak şekilde ayarlamaktadırlar. Yani bu bağlılık türünün temel felsefesi Kanter'in devama yönelik bağlılık türünde olduğu gibi örgüt ile üyeler arasında gelişen alış-veriş ilişkisidir. Kişi kendisine verilen ücrete karşılık olarak bir günde çıkarılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağlılık göstermektedir.

Yabancılaştırıcı yaklaşma ise bireysel davranışın ciddi şekilde sınırlandırıldığı durumlarda bulunan, örgüte olumsuz bir yönelişi temsil etmektedir. Bu bağlılık türü üyenin örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman meydana gelmektedir. Ayrıca yabancılaştırıcı bağlılıkta kişi, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen üye olarak kalmaya zorlanmaktadır (Balay, 2000).

Etzioni kişileri örgütsel normlara ve beklentilere uygun tutum ve davranışlar sergilemeye sevk eden üç tür gücün varlığını ortaya koymaktadır. Bu güç türleri; korkutma gücü, ödüllendirici güç ve sembolik güçtür. Korkutma veya diğer bir ifadeyle cezalandırıcı güç, örgütsel norm ve beklentilere riayet edilmediğinde uygulanacak olan cezalarla ilgilidir. Üyelerin kendilerinden beklenen ve örgütsel

normlarla uyumlu olması istenilen davranışların, beklentilere cevap vermemesi halinde karşılaşacağı tepkilerle ilgili güçtür.

Tam aksine *ödüllendirici güç* ise kişinin davranışların beklentilerle uyumlu olması halinde ortaya çıkmaktadır. Ödüllendirici güç, ücret, ikramiye, prim, ücretli izin gibi ödüllerin kontrol ve dağıtımına dayanır. *Sembolik güç* ise kabul görme, saygı gösterilme ve prestij gibi sembolik ödüllerin kontrolüne dayanır. Bu üç tür güç, örgütteki uyum sistemini oluşturmaktadır. Etzioni bir bireyin yukarıda ifade edilen uyum sistemine yönelimini örgüte katılım olarak değerlendirmektedir. Bu yönelimin yoğunluğu düşük ya da yüksek, yönü ise olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Etzioni yüksek yoğunlukta ve olumlu katılmayı bağlılık, düşük yoğunlukta ve olumsuz katılmayı ise yabancılaşma olarak ifade etmektedir (Varoğlu, 1993; Balay, 2000).

2.3.2.3.QReilly ve Chatman'ın Yaklaşımı

Bu iki araştırmacıya göre örgütsel bağlılığın üç boyutu bulunmaktadır.

Uyum: Örgütsel bağlılığın ilk boyutunu oluşturan uyum boyutunda temel amaç, belirli ödüllere kavuşmaktır. Üyelerin bağlılık göstermelerinin ve bu amaçla sergiledikleri tutum ve davranışların temel gayesi belli ödülleri elde etme ve belli cezaları bertaraf etmektir. Kısaca ifade etmek gerekirse uyum, rıza gösterme veya içsel ve belirli ödüllere sarılmayı içermektedir (Sökmen, 2000; Cengiz, 2001; Balay, 2000).

Özdeşleşme: Örgütsel bağlılığın ikinci boyutu, üyenin örgütün bir parçası olarak kalma isteğine dayanır. Üye diğerleriyle yakın ilişkiler içine girmektedir. Böylece bireyler, tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek ve tatmin sağlamak için diğer üye ve gruplarla ilişkilendirdiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir. Birey bütün amaçlarını, değerlerini ve özelliklerini kabul eder ve bunlarla özdeşleşirse bağlılık gerçekleşmektedir. Bu durumda örgütsel bağlılık, bireyin örgütün bakış açılarını ve özelliklerini kabul etme ve kendine uyarlama derecesini yansıtmaktadır (İlsev, 1997).

İçselleştirme: Bütünüyle kişisel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Örgütsel bağlılığın içselleştirme veya benimsemeye dayanan üçüncü boyutu, bireyin tutum

ve davranışlarını örgütün ve örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kılması halinde ortaya çıkmaktadır.

Uyum boyutu, ödül-maliyet değerlendirmesini öne çıkararak bireyi araçsal algılara; özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ise, örgütün beklentilerine dönük sonuçlara yöneltmektedir. Yukarıda ele alınan üç model, bağlılığın birbirinden farklı ve bağımsız olan boyutlarını temsil etmektedir. Burada üzerinde durulması gereken bir başka husus, psikolojik bağın temellerinin ve boyutlarının kişiden kişiye ve kişinin kendi içinde değişebileceği gerçeğidir.

2.3.2.4. Penley ve Gould'un Yaklaşımı

Penley ve Gould'un yaklaşımı Etzioni'nin örgüte katılım modeline dayanmaktadır. Penley ve Gould (1988), Etzioni'nin ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı katılım veya bağlılık modelinin örgütsel bağlılığı açıklamak bakımından oldukça uygun olduğunu, ancak bu modelin bazı nedenlerle literatürde yeteri kadar ilgi görmediğini belirtmişlerdir. Nedenlerin başında modelin karmaşık olması gelmektedir. Zira modelde ahlaki ve yabancılaştırıcı olmak üzere iki adet duygusal içerikli bağlılık mevcuttur. Ancak bunların birbirinden tamamen bağımsız mı yoksa birbirine zıt kavramlar mı olduğu yeterince açık değildir. Eğer bunlar birbirinin zıttı anlamında kullanılmışlarsa yabancılaştırıcı bağlılık ahlaki bağlılığın olumsuzluğundan, yabancılaştırıcı kavramına gerek olmayacaktır. Penley ve Gould bu iki bağlılık kavramını birbirinden bağımsız olarak ele almışlardır.

Etzioni'nin bağlılık modelinin yeterince ilgi görmemesinin bir başka nedeni ise, modelin makro özelliğidir (İlsev, 1997, s.19). Etzioni, Kanter'in aksine örgütlerde tek bir uyum sisteminin ve bu sisteme uygun düşen bağlılık türünün geçerli olabileceğini belirtmektedir. Oysa örgütlerde farklı uyum sistemleri ve bağlılık türlerini bir arada görmek mümkündür. Penley ve Gould bu noktada örgütlerde birden fazla uyum sisteminin ve bağlılık türünün bir arada görülebileceğini ileri sürmektedirler (Penley and Gould, 1988; İnce ve Gül, 2005).

Penley ve Gould da Etzioni'nin modelini temel alarak örgütsel bağlılığın üç boyutu

olduğunu belirtmektedirler. Bunlar; ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılıktır. Ahlaki bağlılık, örgütsel amaçları kabullenme ve onlarla özdeşleşmeye dayanmaktadır. Bu bağlılık türünde kişi, kendisini örgüte vakfette, örgütün başarısı veya başarısızlığından kendisini sorumlu tutmaktadır. Çıkarıcı bağlılık, alış-veriş temeline dayanmaktadır. Çalışanların ortaya koydukları katkılar karşılığında ödül ve teşvikler beklendiklerini esas almaktadır. Örgüt belirli amaçlara ulaşmak için bir araç olarak görülür. Yabancılaştırıcı bağlılık ise, kişinin örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün bulunmadığı veya alternatif iş imkanlarının bulunmadığı konusundaki algılamalarına dayanmaktadır (Sökmen, 2000; Cengiz, 2001).

Dolayısıyla örgütüne karşı yabancılaştırıcı bir bağlılık hissi ile bağlı olan bir birey, örgüt tarafından sunulan ödül ve cezaların performansı ile orantılı olarak değil, rasgele verildiğini düşünmektedir.

2.3.2.5. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı

1984 yılında Allen ve Meyer örgütsel bağlılıkla ilgili bir model geliştirmişlerdir. Bu model duygusal ve devamlılık bağlılığını içermektedir. Allen ve Meyer, örgütsel bağlılık modellerine 1990 yılında, orijinali Weiner ve Vardi'nin 1980 yılındaki çalışmalarına dayanan normatif bağlılık isimli üçüncü bir unsuru ilave etmişlerdir.

Tutumsal bağlılıkla ilgili en önemli çalışmalardan birisi de Allen ve Meyer'e aittir. Allen ve Meyer'e göre tutumsal bağlılık, çalışanların örgütle aralarındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik bir durumdur. Bu durum bireylerin örgütlerdeki davranışlarıyla karakterize edilmektedir.

2.3.2.5.1. Duygusal Bağlılık

Bireylerin duygusal bağlılığı anlamına gelmektedir ve bireylerin örgütsel objelere sarılması ve özdeşleşmesini ifade etmektedir.

Literatürde en çok ele alınan bağlılık türüdür. Allen ve Meyer bu bağlılık türünün kişinin kendisini örgütün bir parçası olarak görmesinden kaynaklandığı için çok önemli

görmektedirler. Güçlü duygusal bağlılık, bireylerin örgütte kalma ve onun hedef ve değerlerini kabullenmesi anlamına gelmektedir.

2.3.2.5.2. Devamlılık Bağlılığı

Allen ve Meyer, Becker'in (1960) Yan Bahis Teorisinden yola çıkarak devamlılık bağlılığın geliştirmişlerdir. Literatürde bu bağlılık türüne rasyonel bağlılık ve algılanan maliyet de denilmektedir.

Buna göre devamlılık bağlılığı, çalışanın bir örgütteki kıdem; kariyer ve yararlanmaları gibi yatırımları çok yüksek tutuyorsa ortaya çıkmaktadır. Örneğin; bir başka şehre taşınmanın getirebileceği potansiyel güçlükler, hak edilen kazanım ve tazminatlar ya da başka bir örgütün şartlarına adapte olmak gibi yatırım ve maliyetler bu bağlılık türünün kaynağını oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla kişi istemese de örgütte kalmaya devam edebilmektedir. Çünkü örgütten ayrılmanın kendisi için maliyeti yüksek olacaktır.

Bu yaklaşım aynı zamanda örgütsel bağlılığı, ödül-maliyet bakış açısından da ele almaktadır. Maliyete göre daha fazla ödüle layık görülmek, daha fazla; örgütsel bağlılık anlamına gelmektedir.

2.3.2.5.3. Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, iş görenlerin örgütlerine karşı duydukları sorumluluk hakkındaki inançlarını göstermektedir (Çırpan 1999, s.71). Normatif bağlılık çalışanın örgütüne bağlılık göstermesini bir görev olarak algılaması ve örgüte bağlılığın doğru olduğunu düşünmesi sonucunda geliştiğinden diğer iki tür bağlılıktan farklı bir boyutu temsil etmektedir. Duygusal bağlılık "bu örgütte kalmak istiyorum" ifadesini içeren bir felsefeyi bünyesinde barındırırken, normatif bağlılık "bu örgütle kalmalıyım" şeklinde sloganlaştırılabilecek bir değer yargısını ve sorumluluk bilincini içermektedir.

Bu bağlılık türü zorunluluk unsuru içermektedir. Çalışanların bağlılık duymaları, kişisel yararları için bu şekilde davranmaları istendiğinden değil, fakat yaptıklarının doğru ve

ahlaki olduğuna inanmalarından kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle normatif bağlılığın gelişmesinde sosyal baskıların yadsınamayacak bir önemi bulunmaktadır. Normatif bağlılık, kişinin örgüte karşı sorumluluğu ve yükümlülüğü olduğuna inanması dolayısıyla kendini örgütte kalmaya zorunlu görmesine dayanan bağlılıktır. Normatif bağlılığındaki zorunluluk devamlılık bağlılığında olduğu gibi çikara değil, erdemlilik ve ahlaki duygulara dayanmaktadır.

Her üç bağlılık türünün ortak yönü, bağlılığın;

1-Çalışanların örgütleriyle olan ilişkilerini yansıtan

2-Örgüt üyeliğinin sürdürülmesi ya da sürdürülmemesi konusundaki kararları içeren bir psikolojik yapı olarak değerlendirilmesidir. Bununla beraber psikolojik yapının doğası gereği her bir örgütsel bağlılık türü birbirinden önemli derecede farklılıklar arz etmektedir. Örgütlerine güçlü duygusal bağlılık duyanlar böyle istedikleri için, güçlü devamlılık bağlılığı duyanlar böyle gerektirdiği için ve güçlü normatif bağlılık duyanlar böyle davranmanın doğru olduğuna inandıkları için bağlanmaktadır.

3-Duygusal, devamlılık ve normatif bağlılığın bir diğer ortak yönü, kişi ile örgüt arasında örgütten ayrılma ihtimalini azaltan bir bağın oluşmasına sebep olmasıdır. Ancak bu bağın niteliği anılan bağlılık türlerine göre değişik olmaktadır.

Duygusal bağlılık bireyin kendini gerçekleştirme veya kişisel ihtiyaçlarını tatmin etme gibi bireysel nedenlerle örgüte bağlılık göstermeye inanmasından kaynaklanmaktadır. Aksine devamlılık bağlılığı ise, bireysel yatırımların artması, alternatif iş olanaklarının azlığı gibi örgütten ayrılmanın bireye yükleyeceği maliyetlerden kaynaklanmaktadır.

Yapılan araştırmalar Allen ve Meyer'in ileri sürdüğü bağlılık türlerinin, çalışanların performansları açısından farklı sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur. Duygusal bağlılıkta kişiler, örgütün üyesi olmaktan mutlu oldukları örgüt amaç ve hedef değerlerini kabullendikleri için örgüt yararına çaba sarf etmektedirler. Bu da performanslarının yüksek olmasına sebep olmaktadır. Allen ve Meyer'in kapsamlı çalışmaları duygusal bağlılığın olumlu iş deneyimleri sonunda geliştiğini ve duygusal bağlılık hisseden çalışanların işlerindeki verimliliğe katkıda bulduklarını göstermektedir(Allen and Meyer, 1996, ss.252-276).

Meyer ve Allen' e göre örgütsel bağlılık iki farklı durumu ortaya çıkarma anlamında kullanılmaktadır. İlk olarak, bireysel ve değişebilen bazı nesnelere arasındaki ilişkinin ortaya koyduğu bağlılığın doğasını açıklamaya yönelik çabaları içermektedir. İkincisi ise bu nesnelere nasıl bağlılığa yol açtığını ortaya koymaya çalışan çabaları içermektedir.

Buraya kadar literatürde önemli bulunan tutumsal bağlılıkla ilgili yaklaşımlar incelenilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımların farklı ve benzer yönlerinin bulunduğu göz önüne alınarak, karşılaştırmalı analizlerinin yapılması konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bu yaklaşıma göre bağlılık, bireyin çalışma ortamını değerlendirmesi sonucu oluşan ve bireyi örgüte bağlayan duygusal bir tepkidir. Diğer bir ifadeyle bağlılık, bireyin örgütle bütünleşmesi ve örgüte katılımının nispi gücüdür (Çöl, 2004). Özsoy (2004), tutumsal bağlılık kavramının işgörenlerin örgütleriyle olan ilişkilerine odaklandığını vurgulamıştır. Bu bağlılık türünde işgörenin kendi değer ve hedeflerinin, örgütün değer ve hedefleriyle uyum göstermesi gerekmektedir. Tutumsal bağlılık, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; örgüt amaç ve değerleri ile özdeşleşme, işle ilgili faaliyetlere yüksek katılım ve örgüte sadakatle bağlanma şeklinde ifade edilmektedir.

2.4.Örgüte Bağlılığı Etkileyen Faktörler

İşgörenlerin örgüte bağlılık hissetmesi, kendi iş verimlerini arttırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bir örgütün, işgörenlerin örgüte bağlılığını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler vardır. İşgörenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Balay, 2000; Çetin, 2004):

- 1-Yaş, cinsiyet ve deneyim.
- 2-Örgütsel adalet, güven, iş tatmini.

- 3-Rol belirliliği, rol çatışması.
- 4-Yapılan işin önemi, alınan destek.
- 5-Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma.
- 6-İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma.
- 7-Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar.
- 8-Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik.
- 9-Terfi olanakları, ücret, diğer işgörenler.
- 10-Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, işgörelere gösterilen ilgi.

Bu bağlamda, güçlü katılımcı değerler sergileyen işgörelerin daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda da ifade edildiği üzere, örgütsel bağlılığı etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Ancak, sözü edilen bu faktörlerin hangisinin bağlılığı daha iyi ya da daha güçlü şekilde kestirdiği yönünde kesin ifadelerde bulunmak yanıltıcı olabilecektir.

2.5. Örgütsel Bağlılık -Sonuçları

Örgüte bağlılığın sonuçları, bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında, üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali bulunmaktadır (Balay, 2000). Örgütsel bağlılığın sonuçlarına ilişkin olarak, davranışsal sonuçların bağlılıkla en güçlü ilişkiler içinde olduğu bulunmuştur. Bunlardan özellikle iş doyumunu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık ise bağlılıkla olumsuz bir ilişki içerisindedir (Balay, 2000).

2.5.1. Düşük Örgütsel Bağlılık

Bu bağlılık düzeyinde birey, kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksun olmakla birlikte bireyin yaratıcılığı ve gelişmeye açıklığı ortaya çıkabilir. Ayrıca birey, örgüte düşük düzeyde bağlılık duyduğu için alternatif iş olanaklarını araştıracağından bu durum, insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir. Örgüt,

içten gelen ve informal olan bu iletişim sisteminden zamanında yararlanabilirse, kendisine pahalıya mal olabilecek sorunların üstesinden gelebilecektir (Balay, 2000).

Bununla birlikte, örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren işgörenler, bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının sağlanmasında da en az çaba gösterirler. Bu yüzden bunlar, örgüt içinde “duygusuz işgörenler” olarak tanımlanmaktadır. Düşük örgütsel bağlılık; söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgütün adına zararlar gelmekte, müşterilerin güveni kaybolmakta, yeni durumlara uyum sağlanamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir. Örgütte yayılan informal zararlı iletişim, örgütün otorite yapısını tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Randall, 1987).

2.5.2.İlmlı Örgütsel Bağlılık

Birey deneyiminin güçlü, fakat örgütsel özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı bağlılık düzeyidir. İlmlı bağlılık düzeyinde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba göstermektedirler. Bu düzeydeki işgörenler, örgütün bütün değil ancak bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler.

Bunun yanında örgüte ilmlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum, kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilecektir.

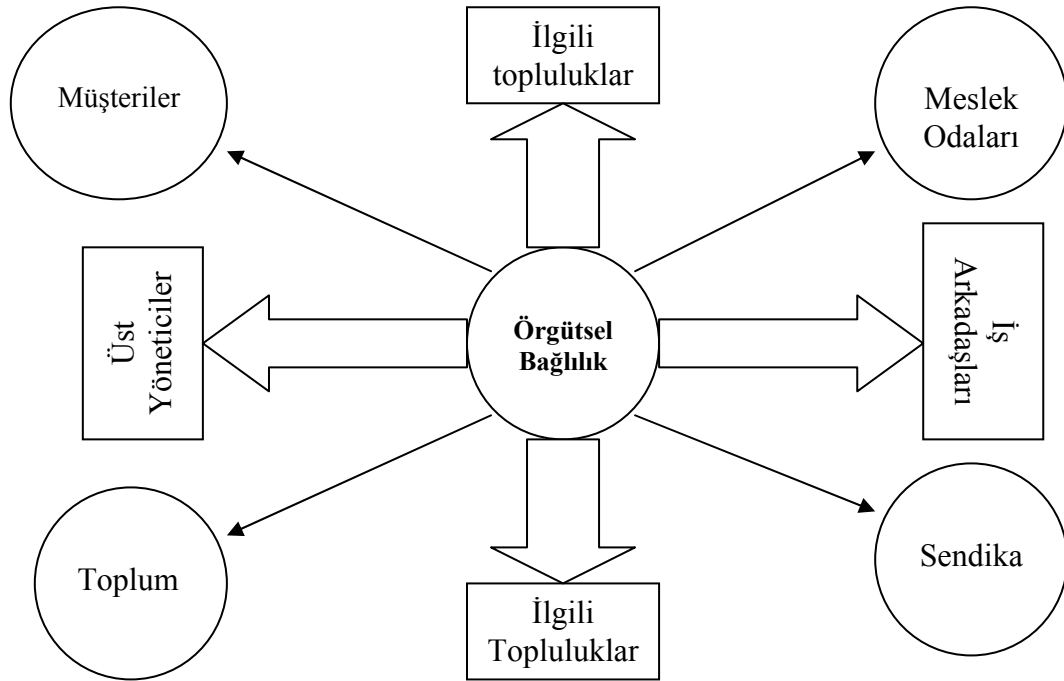
2.5.3.Yüksek Örgütsel Bağlılık

Bu bağlılık düzeyinde bireyler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağlılık gösterirler. Yüksek örgütsel bağlılık bireye, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirmektedir (www.kariyer.com). Bu işgörenlerin; işin kendisinden, örgütteki geleceklerinden, denetimden, iş arkadaşlarından doyumları yüksektir. Bu

kişilerin örgütten ayrılmaları; mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, işten doyumsuzluk ve az ödülleniş veya mahrum bırakılmış hissine kapılmaları durumlarında gerçekleşmektedir. Yüksek örgütsel bağlılık bazen, işgörenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Yüksek bağlılık düzeyi, bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir.

2.6.Çoklu Bağlılık Odakları

Çoklu bağlılıklar yaklaşımı, özel bağlılıkların varlığını, yokluğunu ve gücünü saptayabilir (Reichers, 1985). O halde, çoklu bağlılık kapsamında okul personeli olarak yönetici ve öğretmenlerin de okullarına, mesleklerine, çalışma arkadaşlarına, yönetime v.b farklı farklı bağlanabilecekleri anlaşılmaktadır (Beeker ve vd., 1996; Reichers, 1985). Çoklu bağlılıklar yaklaşımına ilişkin bir model Şekil 1 'de gösterilmektedir.



Şekil 2.6.1. Örgütsel Bağlılıklar Modeli (Richers 1985, 472'den uyarlanmıştır).

Şekil 2.6.1'de görüldüğü gibi örgütsel bağlılık, örgütü oluşturan ve sınırları arasında geçirgenlik olan iç ve dış çeşitli öğelerin çoklu bağlılıklarının bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır. Kişiler, örgüt içinde üst yöneticilerine, iş arkadaşlarına ve ilgili oldukları topluluklara farklı bağlılıklar geliştirebilecekleri gibi; aynı zamanda örgüt dışında yer alan müşterilerine, meslek odalarına, toplum ve sendikalara da farklı derecelerde bağlılık gösterebilirler.

Örgüte bağlılık, işgörenlerin örgütle özdeşleşme derecesini yansıtır. Bu açıdan bakılınca yönetici ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını, okulun amaçlarını kabul ve onlara duydukları güçlü inanç, okul için beklenenden daha fazla çaba gösterme istekleri ve onların okuldaki üyeliklerini devam ettirmedeki kesin arzuları belirlemektedir (Randall, 1987; Reichers, 1985; Balay, 2000).

2.6.1.Örgüte Bağlılık

Örgüte bağlılık, işgörenlerin örgütle özdeşleşme derecesini yansıtır. Bu açıdan bakılınca yönetici ve öğretmenlerin okula bağlılıklarını, okulun amaçlarını kabul ve onlara duydukları güçlü inanç, okul için beklenenden daha fazla çaba gösterme istekleri ve onların okuldaki üyeliklerini devam ettirmedeki kesin arzuları belirlemektedir (Randall, 1987; Reichers, 1985).

Bir örgüt olarak okula bağlılık, yönetici ve öğretmenlerin amaçlar ve değerler ile ilişkilerinde, rollerine, araçsal bir değerden ayrı olarak, okulun kendi iyiliği için bağlılık duymalarıdır. Okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci ve öğretime bağlılığın merkez alındığı okul, aynı zamanda etkili okulun temel özelliğidir. Böyle bir okul yapısında her öğrenci okulun gelişmesinde önemli bir etken olarak görülür. Zengin ve çeşitlenmiş genel öğretim programına ek olarak bu okullar, öğrenciyi düzey ve yeteneğine göre gruplandırma özelliğiyle gelişmiş kurs programlarına sahiptir. Ayrıca her öğrenci özel gereksinimlerine göre, oluşturulan müfredat standartlarına uygun olarak program alır. Çok az sayıda öğrencinin akademik yetersizlikler nedeniyle

mezun olamadığı bu okullarda, okuldan ayrılma oranı da oldukça düşük düzeydedir (Murphy and Hallinger, 1992; Balay, 2000).

1970 sonrası yapılan etkili okul araştırmaları da okulun amaç ve değerlerini etkili bir şekilde gerçekteşirmede temel iki karar organının yönetici ve öğretmenler olduğunu göstermiştir. Yönetici, iyi öğrenmeye olanak sağlamak için gerekli koşulları yaratmakla öğretmen de özellikle öğrencilere akademik beklentileri ileten davranışları kazandırmakla gerçekte anlamda kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmiş olmaktadır(Balcı, 1993).

Yönetici ve öğretmenlerin bu rollerini başarıyla yerine getirmeleri onların, okula bağlılık duymalarıyla gerçekteşebilir. Okula gerçekte anlamda bağlılık ise bir ölçüde yararçı araçsal hesapları dışarıda tutmakla meydana gelebilir. Çünkü okula gerçekte anlamda bağlılık duyan iřęörenler, bunu, okulun kendi yararı ve güvenliği için, sürekli bir biçimde ve zamanlarının büyük bir bölümünü okula ilişkin eylem ve düşüncelele ayırarak yaparlar (Wiener, 1982).

Bunun yanında geçmişten bugüne kadar yapıla gelen etkili okul araştırmaları yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılığı kapsamında düşünölebilecek şu özelliklerini sıralamaktadırlar (Balcı,1993)

- Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları
- Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
- Yönetici ve öğretmenlerin birlikte' öğretim materyalleri planlaması, araştırması değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
- Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

Öte yandan örgüt yapısının, iřęörenlerin bağlılık eğilimlerine etki ettiği ileri sürölmüştür. Daha geniş örgütsel kural ve süreçler, özerklik ile çatıştığından, daha büyük formalleşme örgütsel bağlılığı azaltır. Buna karşın formalleşmenin örgüte bağlılığı arttıracadığı, çünkü bunun, mesleki norm ve değerleri korumaya hizmet ettiği de ileri sürölmektedir. Bu görüşü

savunanlara göre, daha yüksek formallik arzeden okullarda yönetici ve öğretmenlerin mesleki norm ve değerleri korumaya alındığından süreç, bu işgörenlerin okula bağlılıkları ile sonuçlanmaktadır (Wallace, 1995; Balay, 2000).

2.6.2. Mesleğe Bağlılık

Mesleğe bağlılık, bir kimsenin mesleğine veya işine yönelik tutumu olarak tanımlanır. Bu bağlılık, bir ölçüde bireylerin, çeşitli yayın organlarından mesleklerine ilişkin gelişmeleri ne ölçüde izledikleri, mesleki toplantılara ve demek etkinliklerine ne oranda katıldıklarını saptama yolu ile ölçülebilir. Diğer yandan kişinin mesleğine bağlılığı aynı zamanda, onun, mesleki rolünden ayrılma isteksizliği yönünden de ifade edilebilir. Bu çerçevede mesleğe bir kimse için meslek giderek daha değerli olduğunda o kişi, mesleğinin ideolojisini içselleştirmeye başlar ve onu daha ileriye götürmek için önemli güdüler kazanır. Böylece mesleğe bağlılık üç alt düzeyde ele alınabilir (Morrow, 1983)

- İşe dönük genel tutum: İşe dönük değer ve yargıları içerir.
- Mesleki planlama düşüncesi: Geleceğe dair mesleği ile ilgili planlar yapmaktan hoşlanmak gibi,
- İşin göreceli önemi: İş ve iş dışı faaliyetler arasındaki tercihlerin açıklanması. Arkadaşlarını hoşnut etmese de bir kimsenin tercihi olan işte çalışmaya devam etmesi gibi

Mesleğine bağlılık duyan bireylerin, mesleğini geliştirmeye yönelik araştırma etkinliklerini daha fazla gösterdiği, işi daha çok, asli içten gelen ödüllerle değerlendirdiği ve genellikle daha fazla iş-aile arası çatışma yaşadığı yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır (Morrow, 1983).

2.6.2.1. Mesleğe Bağlılık Aşamaları

Bireylerin, örgütsel kariyerlerinde farklı mesleki aşamalardan geçtikleri ve her bir aşamanın farklı iş tutumları, davranışları, iş ilişkileri ve değerlerince tanımlandığı ortaya konmuştur. Buna göre bir bireyin, meslek yaşamındaki aşamalar başlıca dört bölümde ele alınabilir:

- Eğitim/yetişme aşaması.
- Karar/denge aşaması.
- Koruma aşaması.
- Çekilme aşaması.

Bu aşamalardan sadece ilk üçü bireyin çalışma yaşamını kapsamaktadır.

Mesleki gelişimin eğitim veya yetişme aşamasında bireyler, açıklayıcı/tanımlayıcı ilgiler ve yetenekler kazanarak; uzman olma, arkadaş kazanma ve örgütçe kabul edilme hedeflerinde başarı sağlamaya çalışırlar. Bireyler, bu aşamada normal olarak çıraklık rolüne sahiptirler. Karar veya denge aşamasında bireyler, bağımsızlık ve yeterlik duygusu kazanarak; mesleki gelişme ve büyümeye ilgi duyarlar. Koruma aşamasında bireyler, seçtikleri mesleğe artık yerleşmiş olurlar. Bundan dolayı ilgi ve yeteneklerini yayma yoluna giderler. Bu aşamada bireyler daha az oranda ilerleme gereksinimi duyarken; Başkalarına karşı olan sorumluluklarına daha çok ilgi duyarlar (Aryee ve vd. 1994; Balay, 2000).

2.6.2.2.Örgüte Bağlılık-Mesleğe Bağlılık Çatışması.

Örgüte bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilgi farklılığı kısmen Gouldner'in (1958) "yerel olanlar" ve "kozmopolitanlar" arasındaki farklılığa dayanmaktadır. Yerel eğilimi yüksek olan bireyler, örgütlerine yüksek düzeyde bağlılık gösterip, daha çok içsel ilgi gruplarına yönelimlidirler. Bu tür bireyler, örgütlerine bağlılık duymanın yanı sıra, işlerine de sarıldıkları için işlerinden ayrılmayı daha az düşünürler. Buna karşın yüksek düzeyde kozmopolitan eğilimli bireyler, örgütlerine daha az bağlı olup, dışsal ilgi gruplarına (mesleki birlikler gibi) daha eğilimlidirler. Bu tür bireyler, mesleklerine daha yüksek düzeyde bağlı olup, mesleklerinden ayrılmayı daha az düşünürler (Blau, 1985).

Bu konudaki görüşler, genellikle mesleğe bağlılık ve örgüte bağlılık arasındaki ilişkinin birbirinin tersi olduğu yönündedir. Ortak bir görüşe göre de mesleğe bağlılık ile örgüte bağlılık karşılıklı olarak birbirini dışlayan tutumlardır. Çünkü mesleğe ve örgüte bağlılık

norm ve değerleri temelde uyumsuz niteliktedir. Yarararı örgütlere bağlılığın, özellikle evvelden bir mesleğe bağlı olan işęörenler için zor olduğunu, bu tür meslek işęörenlerinin, mesleklerine bağlılığının örgütlerine bağlılığından daha kalıcı olduğunu saptamıştır (Randall and Cote, 1991). Mesleğe verilen önerinin göreceli olarak daha az olduğu örgütlerde mesleki ve bürokratik çatışmalar baş göstermekte, çeşitli mesleklere bağlı işęörenler, bürokratik örgütlerde çalıştıklarında genellikle çatışan amaçlar yaşamakta ve bir bağlılıktan diğerini zorunlu olarak seçme durumunda kalmaktadırlar. Bu koşullarda meslek işęörenlerinin çalıştıkları örgütlerden çok, mesleklerine bağlılık göstermeleri beklenir (Wallace, 1995).

Mesleğe bağlılık meslek işęörenleri arasında yüksek derecede meslektaşlık bağının varlığı ile tanımlanmaktadır. Bu meslektaşlık bağı, üyelerin işlerini yaparken karşılaştıkları belirsizlikler ve sorunlarla başa çıkmalarını sağlar. Meslektaşlık duygusu böylece, üyeleri birbirlerine kenetleyerek onları mesleklerine bağlılık duyan işęörenler yapar (Wallace, 1995; Balay, 2000).

2.6.3. İşe Bağlılık

İşe bağlılık, birey deneyiminin bir iş faaliyetinde günlük olarak işlenme derecesidir. Çok sayıda bireysel ve durumsal değişken işe bağlılığı etkileyen faktörler olarak ele alınmasına karşın, çalışma grubuna bağlılığın işe bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi genellikle araştırılmamıştır. Gerçekten Allport (1947), işe bağlılığın vazgeçilmez en önemli koşulunun "arkadaşça, samimi ilişkiler" olduğunu ileri sürmüştür. Sosyal ilişkilerin, bireyin işe ilişkin tutumlarını şekillendirmede etkili olduğu göz önüne alındığında, iş arkadaşlarına bağlılık ile işe bağlılık arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Heam'm (1962) araştırması, kadın işçilerin çalıştığı bir elektronik şirketinde, takım halinde çalışan operatörlerin, tek başına çalışan işçilerden daha yüksek düzeyde işlerine bağlılık duyduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Lodahl ve Kejner de (1965) çok sayıda insanın her gün iş ortamında bağlantı içinde olduğunu, bunun, diğerleriyle sıkı bir şekilde çalışmayı kaçınılmaz hale getirerek, işe ilişkin tutumları şekillendirdiğini ileri sürmüşlerdir (Randall and Cote,1991;Balay, 2000).

2.6.4.Çalışma Arkadaşlarına Bağlılık

Çalışma arkadaşlarına bağlılık, bireyin, örgütün diğer üyeleriyle özdeşleşmesi ve onlara bağlılık duyduğunu hissetmesidir. Örgütte çalışmaya başladığında birincil ilgi grubu, bir çeşit kılavuzluk yaparak, bireyin gereksinimlerini doyurarak, onun örgüte ilişkin tutumunda kalıcı etkiler meydana getirir.

Arkadaş bağlılığı, belli bir amaç için olabileceği gibi, kendisi de başlı başına bir amaç olabilir. İnsanlar, özdeksel yararlar elde etmek ya da salt hoşlandıkları için arkadaşlık kurabilirler. Bağlılık güdüsü yüksek olan bireyler, içten ilişki ve arkadaşlık bağlarına büyük önem verirler. İleriye dönük tasarılarla uğraşmaktan çok, insanlarla birlikte oldukları, onlarla belli şeyleri paylaştıkları ve onlara yardım edebildikleri işlerde ve ortamlarda çalışmayı seçerler (Ertekin,1978).

Çalışma arkadaşlarına bağlılık, kişileri iş hayatında işe ilişkin her türlü güçlüğü yenmelerine yardım eder. Bu konuda bilinçli davranan işgörenler, birbirlerine daha sıkı yaklaşarak, bir toplulukta dayanışma duygusunun sürekli olarak korunmasına hizmet ederler. Bu yüzden güçlü arkadaş bağlılığının, güçlü meslek ve örgüt bağlılığına götürebileceği ileri sürülürken, sosyal katılım yokluğunun, kişisel yatırımların artışına karşın örgütsel bağlılığı düşürdüğü anlaşılmıştır.

Böylece, okulun temel etkinlik konusunun insan olması, bu etkinliklerin de büyük ölçüde informal nitelik taşıması nedeniyle okul ortamında yönetici ve öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına bağlılıklarının, onların mesleklerine ve okullarına bağlılıklarına önemli ölçüde etki edeceği beklenir(Balay, 2000)

2.6.5.Yönetime Bağlılık

Yönetime bağlılık kanuna, onu yapan, yayınlayan ve yürüten güce bağlılıktır. İşgören, metin ve tasarıların hazırlanışına, şimdi ve gelecekteki sonuçları bakımından katılarak, bunları diğer kişilere açıklayarak, gelecek eleştirilere karşı savunarak ve bunları beklenen şekilde uygulayarak bağlılığını gösterir (Gilmer, 1968). Buna karşın, belli bir hareket tarzına bağlılık ve yönetime bağlılık arasında ayırım yapılmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Yönetici ve öğretmenler okul sisteminin işgörenleri olarak, çoğu zaman üst yönetimin çeşitli uygulamaları ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu uygulamalar okul yöneticilerine daha doğrudan, öğretmenlere ise göreceli olarak dolaylı yansırken, bulgular yöneticilerin adil oluşunun önemini öne çıkarmaktadır. Yöneticilerin eylemlerinin adaletsiz algılanması durumunda en yüksek bağlılık duyan bireylerin bile, işe ilişkin olumlu tutum ve davranışlarında büyük oranda düşmenin meydana geldiği görülmüştür. Okulların bağlılık gösteren işgörelere sahip oluşunun genellikle olumlu sonuçları olmasına karşın, adaletsiz yönetsel uygulamaların olması, bu işgörenleri okullarına yabancılaştırmaktadır.

2.7.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı

Okuluna bağlı olan bir öğretmen, bağlı olduğu kurumun amaç ve değerlerine güçlü biçimde inanmakta, kurumun istek ve beklentilerine gönüllü biçimde uymakta kurum ile birlikteliğini sürdürmeyi güçlü biçimde amaçlamaktadır.

İçten bağlanma; başkaları tarafından kontrol edilen koşullardan çok, etkinliklerin kendisinden ve başarılan sonuçlardan elde edilen ödüllerin önemli olduğu örgütlerde, içsel güdülenme gibi kavramlarla ilintilidir. Yüksek iş başarısının görüldüğü örgütlerde; yüksek iş başarısı, iş görenler açısından içsel güdülenme işlevine sahip olan kendini ödüllendirme davranışına bir fırsat oluşturmaktadır. Oysaki düşük iş başarısı mutsuzluk duygusunu doğurduğundan, iş gören bu hoş olmayan durumdan kaçınmak için, gelecekte daha çok çaba göstermeye istekli olabilmektedir. Öğretmen bulunduğu kurumda iyi bir iş başarısı gösterdiğinde ve ortaya nitelikli bir ürün(öğrenci) çıktığında, bu çıktı veya ürünü kendisi için bir içsel ödül işlevi görmektedir. Diğer taraftan, yetersiz başarı veya nitelikli olmayan ürün, öğretmen için mutsuzluğu ifade ettiğinden, iş gören bu durumdan kaçınmak için ileriki çalışmalarında daha fazla çaba göstermeyi yeğlemektedir. Fakat burada öğretmeni diğer iş sektörlerinde çalışan işgören gibi düşünemeyiz. Öğretmen nihayetinde ürün olarak bir öğrenci yetiştiriyor, öğrenci istenilen düzeyde olmasa dahi bulunduğu kuruma karşı

sorumlu olumsuzluklarda daha çok kurumuna bağlanarak iyi ürün elde etmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerin, kendi çabaları sonucunda doğrudan bir başarı elde ettiklerinde, işlerine okula ve öğrencilerine bağlılıkları artmaktadır.

Cohn ve arkadaşlarınca(1985) yapılan bir araştırmada; öğretmenlerin okuldaki iş yaşantılarından etkilenme derecelerinin farklı olduğunun belirtilmesine karşın; öğretmen yeterliliklerinin ve gereksinimlerinin iş yaşantısı ortamında rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenlerin özellikleri ve gereksinimleri, iş ortamında etkin bir işlev görmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki eden iş yaşantısı özelliklerinin bazıları; iş tasarımı, özerklik karara katılma, dönüt, iş birliği, öğrenme fırsatları ve kaynaklardır.

2.7.1. İş Tasarımı

Öğretmen için anlam taşıyan bir çalışma, içsel olarak güdüleyici bir işleve sahip olup anlamsız ve tek düze bir çalışmadan daha fazla bağlılığa yol açmaktadır.

Beceri Çeşitliliği: İşgörenin beceri genişliğini ve yeteneklerinin kullanımını ortaya çıkarmak için çalışmada gerekli olan farklı etkinliklerin genişliği olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizin sosyo-ekonomik yapısındaki dengesizlik. İşsizlik, ailelerdeki eğitim düzeyinin düşüklüğü gibi etkenler sınıf ortamını olumsuz yönde etkileyen dış değişkenlerdir. Aynı sınıfta çok uç noktalardaki ailelerden gelen çocukların veya gençlerin bulunması. Öğretmenin öğretme gücünü ve sınıf kontrolünü olumsuz yönde etkilemektedir. Bir öğretmen sınıfında eğitim düzeyi yüksek bir ailenin çocuğu ve gecekonduda yaşayan düşük eğitim ve gelir düzeyine sahip bir ailenin çocuğu birlikte bulunuyorsa ise öğretmenin, bu farklı özelliklerdeki çocuklara aynı öğretmen yönetimi veya sınıf kontrolü anlayışı ile ulaşması olanaklı olmayabilir. Sınıftaki öğrenci özerliliklerindeki farklılık ve çeşitlilik, öğretmende, belirsizliği ve gerginliği doğurur ve bu durum da; öğretmenin okuluna bağlılığını olumsuz yönde etkiler. Bunun yanı sıra; öğretmen atamalarında da üst sosyo-ekonomik bölgelere deneyimli ve nitelikli, alt sosyo-ekonomik bölgede yer alan

okullara yeni öğretmenlerin atanıyor olması sorunu daha girift hale getirmektedir.

Bir işin tamamını yapmaya istekli olan bir öğretmen işi ile özdeşleştiğinde ve işin yalnızca bir boyutundan sorumlu olduğu zaman o iş öğretmen için daha çok önem kazanacak ve anlamlılığı artacaktır.

İşin Kimliği: Öğretmenler, belli bir zaman dilimi içerisinde belli bir öğrenci gurubunun öğretimini sağlama sorumluluğuna sahiptirler. Öğretmenler belli bir dersin ünite ve konularının gerektirdiği bilgi ve beceriyi öğrenciye kazandırma etkinliğinde bulunmaktadırlar. Çıktılar geleneksel olarak notlarla ifa de edilmektedir. Öğrenciler tek bir öğretmenin ürünü değillerdir. Ancak, öğrencilerin öğrenimleri ifade edilmektedir boyunca birden fazla öğretmenden ders almaktadır. Bu bağlamda işin kimliğinin öğretmen adanmışlığına etkisi fazla olmamaktadır. Ancak, durum sınıf öğretmenleri açısından farklılık göstermektedir. Belli bir sınıfın öğretmeni bir eğitim öğretim dönemi boyunca kazandırdığı davranış bütünüyle o öğretimin ürünüdür. Bu açıdan belli bir zaman diliminde sınıf öğretmeni belli bir konunun öğretimini tek başına gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda bir öğretim etkinliğini öğretmen baştan sona kadar kendisi gerçekleştirdiğinden, bu durum adanmışlığını olumlu yönde etkiler.

İşin Önemi: Öğretmenin yeterlik duygusu, işini sahiplenmesi ve beklentileri gibi değişkenler öğretimin önemliliğini ortaya koymaktadır (Newman, vd. 1989). Bir öğretmen iş çıktıları hakkında olumlu beklentiye ve iş çıktıları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı duygusunu taşıdığında, öğretimi anlamsız bir etkinlik olarak yaşamaktadır.

Öğretmen, kendisini örgüt dışında üyesi bulunduğu toplumsal grup veya topluluklara bağlanmış ise o zaman işin anlamlılığının kaynağını, bu toplumsal grup veya toplulukların amaç ve değerleri oluşturabilir. Daha doğrusu, öğretmen eğitim ortamını, okul dışında üyesi bulunduğu grupların amaçlarına ulaşmanın bir aracı olarak görebilir. İşte o zaman okul amaçlarından kolaylıkla sapma söz konusu olabilir. Okul, ulusal eğitim amaçlarını gerçekleştirmenin merkezi olmaktan çıkar, öğretmenlerin kendi amaçlarını gerçekleştirdikleri bir araç konumuna gelir. Bir araştırmada aday öğretmenlerin dikkate değer bir bölümünün (% 15.50) öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerinden birisinin;

kendilerini siyasal düşünceleri doğrultusunda insan yetiştirmek olduğunu belirtmiş olmaları, bu yargıyı güçlendirmektedir (Celep, 1995).

2.7.2.Özerklik

Özerklik, öğretmenlerin işini planlama ve uygulama süreçlerini belirlemesine yönelik kararlardaki etkilerini yansıtan katılımla ilintilidir.

işgörenin iş çıktıları konusunda kendisini sorumlu hissetme derecesi, onun adanmışlık derecesini ortaya koymaktadır.

Bir iş öncelikle;

- Yöneticinin emirlerine,
- İş üzerinde başkasının kontrolüne veya
- Diğer işgörenlerin çabalarına bağlı olarak yapıldığında,

Sonuçlar, işgörenin kendi çabalarını yansıtmaz. Bu durumda, en azından öznel olarak sorumluluk diğerleri ile aynı derecededir. Başarılı sonuçlardan elde edilen sorumluluk, yüksek derecede güdülenmeyi ve başarılı uygulamanın devamlılığını beraberinde getirir. Oysaki başarısızlığa ilişkin sorumluluk, işgörenleri yaptıkları işleri değiştirmeye güdüler. Özerklik, başarılı öğretimsel uygulamayı ve aynı zamanda örgüte ve değerlerine adanmayı doğurmaktadır. Çünkü öğretmenler kendi işlerine, öğrenci öğrenmesine ve okuldaki görevlerine katkı sağlayacak yöntemleri saptama olanağına sahiptirler. En azından, dersin işlenmesine ve sınıf kontrolüne yönelik kararları alma özerkliğine sahip olabilmektedirler. Her ne kadar Ülkemizde olduğu gibi, öğretim etkinliklerinin kesin kurallarla belirlenmiş olmasına karşın, yine de öğretmenler, sınıf etkinliklerindeki davranışlarında özerktirler. Bu bağlamda, özerklik, öğretmenlerin başarılarına katkıda önemli bir etmendir.

İş tanımına dayalı öğretim özerkliği, öğretmenin sınıf içi tam anlamıyla sorumlu olma duygusunu beraberinde getireceğinden, öğretmen yaratıcılığını geliştirebilir. Diğer taraftan yönetici ve öğretmenlerin müdahalesine olanak sağlanmamış olunabilir. Sınıf içi öğretim etkinliklerinde, özerkliğe sahip olan öğretmenler, diğer öğretmenlerle toplumsal ilişkilerini tehdit korkusu olmaksızın geliştirebilirler.

Ülkemizde eğitim sistemimizin mevcut örgütlenme yapısından dolayı, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde özerk olduğunu söylemek güçtür. Merkeziyetçi örgütsel yapı, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerine sınırlandırmalar getirdiği gibi, müdürün müdahalesine de olanak sağlamaktadır.

2.7.3. Dönüt

Dönüt, öğretimsel çabaları kuvvetlendiren ve değişimi gerektiren sorun alanlarını işaret eden bilgiyi sağlayarak öğretime ve örgüte adanmayı artırabilmektedir. Öğretmenler asıl olarak dönütün kaynağına sahiptir:

- Öğrenciler ve işleri,
- Biçimsel olmayan yönetici değerlendirmesi,
- Akran değerlendirmesi,
- Yöneticilerin, akranlarla biçimsel olmayan etkileşimleri.
- Ailelerle biçimsel olmayan etkileşimleri.
- Standart testler,
- Öğretmenlerin öğretim etkinliklerine ilişkin asıl bilgi kaynakları,

Yöneticiden ve akranlardan iş başarısı konusunda yüksek miktarda anlamlı dönüt alan öğretmenlerin işlerine ve okullarına daha fazla adandıkları belirlenmiştir (Louis, 1991).

Öğretmenlerin yönetici ve çalışma arkadaşlarından daha çok dönüt aldıkları anlaşılmaktadır. Sorun, öğretmenlerin dönüte karşı koymaları değil, yararlı gördükleri dönütü almamalarıdır. Yönetim bilgi ve becerisinden yoksun olan ve eğitim bilimsel bilgi ve gözlem becerileri konusunda yeterli olmayan yöneticilerin, ufak kusurlara dayalı değerlendirme dönütleri, gizli olarak olumsuz sonuçlar içermektedir (Johnson, 1990). Aynı statüdeki işgörenlerden gelen dönüt, eşitlik normlarına dayalı olduğundan, istenmeyen dönütün oluşumuna engel olmaktadır (Jonson, 1990; Lortie, 1975; Celep, 2000).

2.7.4. İş Birliği

İşbirliği iki veya daha fazla insanın bir işte birlikte çalışması durumunda söz konusu olmaktadır. Okul ortamında işbirliği; program, plan, ders planlarını geliştirme, akranları

geliştirmeyi sağlama ve iş takımını eğitme olarak düşünülmektedir. İşbirliğinin sosyo-bilişsel ve etkileyici çıktıları şunlardır (Firestone, Pennel, 1993):

- İçerik ve yöntemleri öğrenme, davranışı izleme ve düzeltme için dönütü alma fırsatı,
- Ortak bir çaba gösterme veya mesleki duyguyu geliştirme.

İşbirliği, en uygun öğretim yöntemlerini öğrenme ve ortak amacı belirleme fırsatlarını sağlayarak, öğretimin amacı ve anlamı hakkındaki belirsizliklerin üstesinden gelmeye yardım edebilmektedir (Miles, 1981). Ayrıca, izolasyon duygusunu engellemekte, birlikteliği ve birlikte olma duygusunu geliştirebilmektedir. Önceden de belirtildiği gibi bunların hepsi öğretimin anlamlılığını artırabilir

Fiziksel izolasyon, işbirliği yapma fırsatlarını engellerken, kişisel normların paylaşımını engelleyemez. Öğretmenler arasında akademik etkileşimi içeren içsel ödüller, öğretmen adanmışlığını ekonomik öğeleri içeren dışsal ödüllerden daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır (Martinez, Pons, 1990). Öğretmenler arasındaki işbirliğinin, adanmışlığı etkilediği ve yüksek işbirliğinin en olumlu öğretmen tutum ve davranışları geliştirdiği belirlenmiştir (Louis, Smith, 1992; Kushman, 1992; Coreoran, v.d., 1988; Hansen, Corcoren, 1989). İşbirliğine dayalı olarak ortaya çıkan öğrenme fırsatları, öğretmenin yeterli duygusunu artırabilmektedir. Öğrenme fırsatları, öğretmenlere yeni teknikler veya yaklaşımları kullanma, yeni amaç ve içeriklerden yararlanma olanağı sağlayarak beceri değişimini artırmaktadır (Firestone, Pennell, 1993; Celep, 2000).

2.7.5.Kaynaklar

Çalışma kaynakları, öğretmenlerin işlerini başarma ve içsel ödülleri yaşama olanağı bulabildiği madde ve kurumsal araçlardır.

Kaynaklar, işin başarılı biçimde yürütülmesiyle bağlantılıdır. Öğretime etki eden 5 kaynağın önemli olduğu saptanmıştır (Firestone, Pennell, 1993; Celep, 2000).

2.7.5.1.Düzenli Öğrenme Çevresi

Düzenli bir öğrenme çevresinin sağlanması, okulların en önemli sorunudur. Genel olarak düzenli öğrenme çevresine sahip olan okullarda, öğretmen adanmışlığı yüksektir. Sınıfta düzenli öğrenme çevresini öğrenmek amacı ile öğrenciyi disipline etmeye ilişkin cezalandırıcı yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilerden aldığı ödüllerin azalmasına ve öğrencinin şiddetli tepkisine yol açabilmektedir (Firestüne, Pennell, 1993). Öğretmenler ve müdürün düzenli öğrenme çevresi algısı ile öğrenci ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Kushman, 1992). Ancak, öğretmenlerin kendilerini öğrenci öğrenmesine adanması bu ilişki içerisinde yer almamaktadır. Sorun çıkartan öğrencileri disipline etmeye dayalı olan "hoş olmayan çalışma koşulları ortamı ile öğretmen bağlılığı arasında olumsuz yönde güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Martinez, Pons, 1990; Celep, 2000).

2.7.5.2.Yönetmel Destek

Yönetmel destek birçok öğelere sahiptir. Müdür, rollerin açık olduğu, kuralların sürekli olarak uygulandığı, doğruluğun ve çalışkanlığın güvence altına alındığı bir ortam oluşturarak, içsel bir çevre yaratmaya katkıda bulunabilir. Yönetmel ahenk ve uyumun olduğu okullarda, öğretmenler kendilerini okullarına daha çok adanmaktadır (Firestüne ve Rosenblum, 1988). Böylece, yönetmel ahenk ve uyum, etkili disiplin uygulamalarına ve düzenli çevreye katkıda bulunmaktadır. Okul yönetiminin öğretmenlere iyi bir çalışma ortamı sağlanması konusunda destek vermesiyle, öğretmenleri dış baskılara karşı koruması; öğretmenin, yönetimin desteğini arkasında hissetmesini sağlayarak öğretmen adanmışlığını olumlu yönde etkilemektedir. Ülkemizde ilköğretim okullarının örgütsel sağlığı konusunda yapılan bir araştırmada, okul müdürü ile öğretmenler arasında olumlu ilişkilerin olduğu okullarda yöneticilerin üst yönetimle uyum içerisinde olmadığı; öğretmenleri ile uyum içerisinde bulunmayan müdürleri üst yönetimle uyum içerisinde olduğu saptanmıştır (Celep, 1992). Bu durumda üst yönetimi etkileme yeterliğine sahip olmayan bir okul yöneticisi. Öğretmenlerle arasında olumlu bir ilişki olsa da üst yönetim karşısında öğretmenlerini korumada yetersiz kalabilir. Öğretmenler uyum içinde olmadıkları bir okul yöneticisinden destek beklemeyebilir. Sonuç olarak, okul yöneticiliğine atama, nesnel ölçütlere ve yeterliğe göre yapılmadığı sürece, bu sonuçların

çıkması söz konusu olacaktır. Durum böyle olunca da yönetsel destek ilkesi ülkemizdeki kamu okulları için etkili, olmayabilecektir.

2.7.5.3.Yeterli Fiziksel Koşullar

Çalışmayı kolaylaştıran koşulları ifade etmektedir. Öğretmenler, yetersiz ısıtma, masa, perde ile pencerelerin sağlıksızlığı veya eksikliği varlığı halinde, rahatsız olmaya başlamaktadırlar. Yüksek derecede adanmış öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden daha iyi fiziksel koşullara sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Hansen ve Coreoran 1989; Celep, 2000).

2.7.5.4.Yeterli Öğretim Kaynakları

Kırsal bölgedeki öğretmenleri şehirdeki öğretmenlerden daha az kaynak kitap, sözlük ve diğer öğretim gereçlerine sahip olmalarından dolayı, öğretim etkinliklerinde sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar (Coreoran vd. 1988; Firestone, Rosenblum, 1988). Yeterli araç-gerece sahip olan öğretmenler, daha başarılı bir çalışma göstere bilmektedir. Öğretim araç-gereci, hem işlerin yapılmasını kolaylaştırmakta hem de görevlerin yerine getirilmesinde sıkıntıya düşülmesini azaltmaktadır (Hansen, Corcoran, 1988). Bir okul yöneticisi veya öğretmeni veli toplantılarında tebeşir, bez, yakıt parası istemek zorunda bırakılmaktadır. Hiçbir ödenek olmadan okul açıldığında öğretmen ve yöneticilerin sınıf ve okulun temizlik ve onarımını kendi parasal ve fiziksel olanakları ile yapmaya kalkışmış olmaları, bu ilkenin Ülkemiz için geçerliliğini tartışır hale sokmaktadır. Basın yoluyla öğrencilerden kayıt veya katkı payı ücreti ve bağış alınmaması gerektiğini açıklayan üst yöneticiler, yeterli fiziksel koşulları sağlayamadıkları için, bir taraftan yönetici ve öğretmenleri zor duruma sokmakta, diğer taraftan öğretmenlerin okuldan soğumasına neden olabilmektedirler(Celep, 2000).

2.7.6. Dengeli İş Yükü

Öğretmenlerin öğrenciyi başarıya hazırlama ve öğreticilik rolünü gereği gibi yerine getirmesini dayalıdır.

Öğretme yükü,

- Genel olarak verilen derslerin çeşitlilik miktarı ile

- Toplam ders saati sayısı ve
- Sınıfın öğrenci sayısını ifade etmektedir.

Sınıfların aşırı kalabalık olması; öğrencilerin öğrenme fırsatlarının engellenmesini, bilişsel öğrenci gereksinimlerinin yeterince karşılanmamasını ve öğretmenin öğrenciden aldığı dönüt ödülünün azalmasını doğuran daha çok öğretmen merkezli tekniklerin uygulanmasını ön plana çıkartmaktadır(Celep, 2000).

3.BÖLÜM: OKUL KÜLTÜRÜ

İnsan, toplumsal olduğu kadar, örgütsel bir varlıktır. Örgütler yaşamın tüm alanlarında yer aldıklarından, insan yaşamının tümünün değişik örgütlerde geçtiği söylenebilir. Aile, çalışma ve eğitim örgütleri diğer örgütsel yapılara göre daha önemlidir. Çünkü insan yaşamının önemli bir bölümü bu örgütlerde geçer. Birey eğitim örgütlerinde eğitim gereksinimini karşılarken, içinde bulunduğu örgüte ve topluma karşı sorumluluklarını öğrenmeye ve yerine getirmeye çalışır. Bu süreç içinde bireysel ve örgütsel amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesinde yönetim kavramı öne çıkmaktadır (Kaya, 1999).

Yönetim etkinliklerini gerçekleştiren başta yöneticidir. Yönetici, grup halinde bir araya gelmiş ve belli bir amaç için örgütlenmiş olan insanları hedefe ulaştırmak için işbirliği içinde, etkili ve verimli olarak yönetmekle sorumlu olan kişidir. Örgütlerin ve yönetimin hammaddesi insandır ve insanı verimli yönetmek esastır (Aytürk, 1999). Başarısız bir yöneticinin yönettiği bir örgütün başarılı olması ve başarısını devam ettirmesi mümkün değildir (Genç, 1998). Yönetimi olmayan etkili bir örgüt düşünülmemeyeceği gibi, örgütü olmayan bir yönetimi de düşünmek mümkün değildir. Örgüt etkinliklerini oluşturma ve yürütme biçimleri ise örgüt kültürünü meydana getirir (Özkalp ve Kirel, 1996).

Örgüt kültürü, örgütün çalışma şeklini ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır(Okay, 2000).

Örgütün hedeflerini ve stratejilerini gerçekleştirmesinde, örgüt kültürünün payı büyüktür. Başarılı oldukları için kabul görmüş çalışma yöntem ve davranış biçimleri örgütsel kültürün bir parçası olarak yöneticiye ışık tutarken, diğerleri örgüt içinde sorunlara yol açabilir ve yönetim tarafından ortadan kaldırılmaları gerekir (Erengül, 1997).

Eğitim yönetimi, eğitim sistemini bir bütün olarak ele alıp çözümlenerek birleştirmeyi amaçlayan bir bilim dalıdır. Dolayısıyla eğitim yönetimi, okul yönetimini de kapsamaktadır(Bursalıoğlu, 1999). Eğitim sisteminin kendisinden beklenen rolü yerine getirmesi, okullar aracılığıyla gerçekleştirilir. Toplumsal yapının şekillendirilmesinde

araç rolünü oynayan okulların iyi yapılandırılması ve işletilmesi, üstlendikleri rolün başarıyla gerçekleştirilmesini beraberinde getirir (Bayrak, 2001). Eğitim yönetimi kapsamındaki örgütlerin yapı ve işleyişleri, okullara göre daha yoğun bürokratik özellikler gösterir. Okullar ise gerçek anlamda "esnek yapılanma" modelini benimsemek konumundadırlar. Burada temel neden, okullarda olması gereken etkili insan ilişkileridir ve bu ilişkiler diğer örgütlerden farklıdır. Okulların yönetilmesi, eğitim yönetiminden farklı yeterlikler gerektirmektedir (Açıkalın, 1995; Ağaoğlu, 2002; Erdoğan, 2002).

Okul gibi hizmet sağlayan örgütlerde insan ilişkileri ve buna bağlı olarak iletişim süreçlerinin önemi, söz konusu örgütlerin malzeme ve ürünü insan olduğu için daha da artmaktadır. Bu örgütlerin etkinliğinde baş rollerden birini kişiler arası iletişim ögesi almaktadır. Kişiler arası iletişim süreçlerini biçimleyen en önemli değişkenlerin başında ise örgüt kültürü gelmektedir (Kozlu, 1988; Özdemir, 2000; Çelik, 2000a). Araştırmacılar da okul etkililiğinin önemli bir boyutunun okul kültürü olduğuna dikkat çekmektedirler (Hoy ve Hannum, 1997). Okul kültürünü biçimlemek, geliştirmek ve sürekliliğini sağlamak okul yöneticilerinin temel sorumluluklarındandır ve okul yöneticilerinin davranışlarıyla yakından ilgilidir (Short ve Greer, 1997; Çelik, 2000a).

Okul müdürünün önem vermediği bir değer ya da norm okula kolay kolay giremez; beğendiği değer ve normlar ise okula kolayca girebilir. Örgüt üyeleri sahip oldukları değer ve normlara göre günlük davranışlarda bulunurlar. Okul müdürleri, üyelerin, kendi istediği davranışları sergilenmesi için iletişimi denetlemeden, ödül ve ceza sistemlerini çalıştırmaya kadar pek çok yol ve yöntemleri dener. Okul kültürü, okul müdürlerinden bu denli etkilenince, ister istemez onların kişilik özellikleri ile davranış ve iletişim biçimlerini de yansıttığı düşüncesini ortaya koymaktadır (Erengül, 1997; Wiles ve Bondi, 2000; Balcı, 2001). Bunun sebebi ise, kişiliğin, iletişim alışkanlıkları, becerileri ve çabalarıyla ortaya konulmasıdır. Kişinin bildikleri, duydukları ile yapabilecekleri iletişim becerileriyle belirlenir ve en önemlisi kişiler arası ilişkilerin aracı da iletişimdir (Gümüş, 1999,). Bu sebeple, eğer okul müdürlerinin davranış ve iletişim bozuklukları varsa, bunlar okulun kültürünü de olumsuz yönde etkileyebilir. Olumsuz bir okul kültürü, bu kültürü yaşayan örgüt üyelerini uyumsuzlaştırarak, örgütsel amaçlara ulaşmayı engelleyebilir (Başaran, 1992). Örgütsel amaçlarına ulaşamayan bir okulun da başarılı veya etkili bir okul

olduğunu söylemek mümkün değildir.

Bir örgüt, çeşitli rol ve pozisyonundaki üyeler ile onlar arasındaki etkileşimleri kapsar. Örgütün etkinliği ise, örgüt kültürünün etkisi altında, üyeler ve bölümler arasındaki iletişim gereksinimlerini karşılama yeteneğine bağlıdır (Blair ve diğerleri, 1985; Çelik, 2000b). Okulları birbirinden farklı kılan ve kültürel yapısını ortaya koyan özelliklere ilişkin olarak yapılan araştırmalar da, okulların kültürel yapısının fiziksel özelliklerden çok, yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin yapısından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Celep, 2000, s.96). Okulların etkinliğinin belirleyicisi, en başta okul müdürü ve onun düşüncelerinin aktarıcısı olarak iletişim becerileridir. Bu beceriler okul müdürünün temel taktik işlevleri arasında yer alır (Wiles ve Bondi, 2000; Şimşek, 2003).

3.1. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü konusundaki çalışmalar 1950'lere dayanmasına rağmen, özellikle 1980'li yılların başından itibaren konu ile ilgili birçok araştırma yapılmış, birçok kitap ve makaleler yazılmış, hatta çağımızda örgütlerin başarısı sahip oldukları kültüre bağlanmıştır. Bu ilgi 1980'lerden sonra da devam ederek gelişmiş ve örgüt kültürü ile ilgili çalışmalar, konunun çeşitli boyutları ve kuramsal çerçevenin ele alınması ile giderek artmıştır. Söz konusu ilginin çeşitli sebepleri olmasına rağmen, temelde, kültür kavramının örgütsel davranış ve yönetim arasında kavramsal bir köprü oluşturmasından kaynaklanmaktadır.

Bir örgüt, bireyleri ve grupları üst düzeyde performans göstermeleri ve örgütün amaçlarını başarabilmeleri için, onların istek ve arzularını eşgüdümlemeye yönelik olarak aldığı kararları bir bütün halinde toplayan yapıdan meydana gelir. Örgütün yapısını oluşturmada yöneticiler, öncelikle insanların ve görevlerin hangi işlevleri yerine getirmek için nasıl gruplaşacağına yönelik kararlar alırlar. Daha sonra bireyleri, grupları, işlevleri ve bölümsel etkinlikleri, otorite hiyerarşisine, karşılıklı ayarlamalar ile eşgüdümlemeye yönelik kararlar verirler (George ve Jones, 1999; Dönmez, 2002; Şimşek,2003). Kararların verilmesi sırasında örgütsel kültürün de ilk temel taşları atılmış olur

3.2. Örgüt ve Okul Kültürü Kavramı

Kültür belki de kullanabileceğimiz en az açık olan kavramlardan biridir (Özkalp, 1999, s.83). Kültür kavramı gibi örgüt kültürü de tanımlanması en zor kavramlardan biridir. Bunun sebebi, kültür kavramı içeriğinin son derece kapsamlı ve geniş olmasıdır. Bu sebeple, örgüt kültürü hakkında birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları geniş bazıları ise daha sınırlı ve belirlidir. Örgüt kültürünü Kırım (1998, s.58) "örgüt içindeki insanların zaman içinde geliştirdikleri gelenekler, anlayışlar ve normlar bütünü" olarak tanımlarken; Peters ve Waterman (1987, s.22-61) ise "baskın ve paylaşılan değerlerden oluşan, çalışanlara sembolik anlamlarla yansıyan, örgüt içindeki hikayeler, inançlar, sloganlar, törenler ve masallardan meydana gelmiş bir yapı", Taymaz (2000, s.73) "örgütte görevli insanların paylaştıkları beklentiler, duygular, algılar, anlamlar, etkileşimler, etkinlikler, varsayımlar, inançlar, gelenekler, adetler, semboller, tutumlar, normlar ve değerler," Leithwood ve Jantzi (1999), "örgüt üyelerinin karar ve uygulamalarını biçimlendiren normlar, değerler, inançlar ve varsayımlar," Kozlu (1988) ise "örgüt üyelerinin, kendi iç yasalarına göre biçim kazanması ve gelişmesi" biçiminde tanımlamaktadırlar.

Tanımlar arasında farklılıklar olmasına rağmen ortak özellikler ise şöyle özetlenebilir ("Özkalp ve Kirel, 1996, 143; Eren, 1998)

- **Örgüt kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur.** Çalışanlar neyin iyi, neyin kötü, hangi davranışların istendik veya istenmedik olduğuna ilişkin ortak değerlere sahiptir. Bu değerler, geçmiş dönemlerde başarılı görevler yapmış olan ve halen görevde bulunan üst kademe yönetici, okullarda ise müdürlerin empoze ettiği norm ve davranışlarla ortaya çıkar ve tüm üyeleri etkiler, Böylece üyeler kültürü oluşturan tutum, değer ve davranışları kazanırlar.
- **Örgüt kültürü yazılı bir metin halinde değildir.** Örgüt kültürünü oluşturan değerlerin herhangi bir kitapta yazılı olmayıp, çalışanların kendi geliştirdikleri fikir ve inançlardan oluşmasıdır. Bu sebeple, örgütte çalışanlar tarafından da zor anlaşılabilirdiği için bazı örgütler zaman zaman bu değerleri bir araya getirerek açıklamaya, çeşitli sloganlarla çevreye duyurmaya çalışırlar. Bilinçliliğin geliştirilmesi ve yayılması, inançları bilinçli davranışlar olarak ortaya çıkarır.

- **Örgüt kültürü grup üyeleri arasında paylaşılır olmalıdır.** Örgütsel kültür her örgüt için ayırıcı bir nitelik taşıyan, kendi özelliklerinin ortak ürünüdür. Örgüt içinde anlatılan hikayeler, masallar, belirli bir kimsenin yaptığı bir davranış, nesilden nesile bir efsane olarak aktarılır. Çalışanlar bunları duyarak, örgütün değerlerini öğrenirler. Örgütsel kültür böylece yaşama, tüm üyeler tarafından paylaşılma ve tüm örgütte yayılma veya anonim olma özelliğini kazanır. Bu şekilde öğrenilen değerler, bir kitapta yazılı olan bilgileri veya değerleri, çalışma prensiplerini okuyup anlamaktan daha etkilidir ve daha çabuk öğrenilir.
- **Örgüt kültürü düzenli bir şekilde tekrarlanan veya ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir.** Kültürün öğrenilmesinde ve yayılmasında birbiri ile ilişkili birbirini tamamlayan ve anlamlı hale getiren davranışsal kalıplar önemlidir. Çünkü kültür, inanç sistem ve değerlerin sonucunda ortaya çıkan, üyelerce sergilenen, kendi içinde bir bütünleşik sistem oluşturan davranış kalıpları sisteminden oluşmaktadır.

Örgüt, içinde bulunduğu toplumun özelliklerini yansıtır. Tüm örgütler az ya da çok içinde bulunduğu toplumun değerlerini, inançlarını, deneyimlerini, beklentilerini, normlarını ve davranışlarını paylaşan dinamik sistemlerdir (Çelik, 2000b, s.56; Taymaz, 2000, s.73, 75). Bu öğelerin çeşitli biçimlerde uygulamaları örgüte ayırt edici bir özellik, kişilik kazandı. Böylece, örgüt kültürü, örgüt için neyin önemli olduğunu, insanların nasıl davranacağını, birbirleriyle nasıl etkileşimde bulunacaklarını ve neyi elde etmeye çalışmaları gerektiğini tanımlayan bir sistemdir. Bu inanç ve değerleri paylaşan örgüt üyeleri, örgütsel etkinliğin önemli öğelerinden sayılan bir grup kimliği duygusu geliştirirler (Plunkett ve Atner, 1994, s.264; Taymaz, 2000, s.73, 75). Okullarda geliştirilen grup kimliği duygusu ise okul kültürünü oluşturur(Şimşek, 2003)

Her okul kendi kişilik ve duygularına sahiptir (Hoy ve Hannum, 1997, s.290). Bu özellikler bir grubu diğerinden ayırır; zamana karşı dayanıklıdır ve gruptaki kişilerin davranışlarını etkiler (Johson ve diğerleri, 1999, s.336). Bunlar okullara yaklaştıkça hissedilmeye başlanır. Okul yöneticisinin öğretmenlerle, öğretmenlerin öğrencilerle ve birbirleriyle olan iletişimlerinde hissedilir. Uzun yıllardır "hava, atmosfer, iklim ya da ethos" olarak isimlendirilen bu kişilik ve duygulara okul kültürü denir (İpek, 1999, s. 418). Bazı çalışmalarda da iklim okuldan daha çok sınıfa yönelik olarak kullanılmış (Hoy ve

Hannum, 1997, s.293), bazılarında ise okul kültürünün soyut boyutları olan değer ve inançlardan çok, görünen, somut boyutları olan kişiler arası ilişkiler, karar alma süreçleri, işin doğası ve destek ile ödül sistemlerinin tamamına atfedilmiştir (Schneider ve Brief, 1996, s.9). Bu bağlamda, iklim, hava, ethos veya atmosfer, kültürün bir boyutu olup, literatürde de bu anlayış yaygın olarak kabul edilmektedir. Okuldaki bireylerin profesyonel ve sosyal etkileşimleri sonucu oluşan ve okulun kolektif kişiliği anlamına gelen bu kültür, değer kalıplarını, inançları ve belirli bir tarih içinde oluşan gelenekleri yansıtır (Schneider ve Brief, 1996, s.9; Dunn, 1998, s.111; Şimşek, 2003).

Okul kültürü, okula, okul üyelerince dışarıdan getirilebileceği gibi, okul ortamında da gelişir. Kültürü oluşturan bu inanç ve değer kalıpları, okul üyelerinin. söyleyip yaptıklarını: sosyal bir anlam kazandırır ve zamanla okul üyelerinin davranışlarını şekillendirmeye başlar (Schneider ve Brief, 1996, s.9; İpek, 1999, s. 418, 419). Dolayısıyla okul kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarını belirleyen bir yaşam biçimidir. Hatta okul kültürü, üyelerin okul dışı davranışlarında, dünyaya bakışında da etkili olur (Balcı, 2001, s.183). Hallinger ve Hack (1998) de, örgütlerde paylaşılan değer ve anlamların geliştirilmesinin önemi üzerine odaklanılması gerektiğini bildirerek, okul müdürlerinin çevresel ve okul kültürü içinde işgördüğünü; bu kültürün, diğer katılımcıların örgütsel olayları nasıl yorumlayacaklarını belirlediğini ve böylece onların davranışlarını da etkilediğini açıklamışlardır (Leithwood ve Jantzi, 1999, s.683; Şimşek, 2003).

Etkili okulların özelliklerinin yoğun olarak araştırıldığı 1980'li yıllarda Miller, Cohen ve Sayre (1985) ile Renihan ve Renihan'ın (1984) yaptıkları çalışmalar, etkili okulların "güçlü eğitimsel liderlik, yüksek öğrenci başarısı beklentisi, temel becerilere önem verme, güçlü okul kültürü ile öğrenci gelişimini sıklıkla değerlendirme" özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Sözü edilen özellikler, uygulamaya dönük düşünceye hala hakimdir (Gaziel, 1997, s.311). Dolayısıyla, okul etkililiği araştırmalarının temel doğurgularından biri, okul kültürünün merkezi öneminin bulunması ve iyi yönetilen okulların güçlü okul kültürlerine sahip olmasıdır (Balcı, 1993, s.13; Clifford, 1997, s.394; Speck, 1999, s.109). Okul kültürü geliştirilmeden diğer özelliklerin geliştirilmesinin de mümkün olamayacağı unutulmamalıdır(Şimşek,2003).

3.3.Örgüt İklimi

Örgüt iklimi kavramı, 1950’li yılların sonlarına doğru çalışma ortamları ile ilgili sosyal bilimciler tarafından ortaya atılmış bir kavramdır. Örgüt iklimi kavramı ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Litwin ve Stringer (1968) örgüt iklimini “örgüt içerisinde oluşan bir takım ölçülebilen özelliklerdir, bu özellikler dolaylı veya direkt olarak işgörenlerce hissedilir ve onların motivasyonlarını, davranışlarını etkiler.” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Hofstede, 1998: 485). Lussier (1990: 344) örgüt iklimini “işgörenlerin, örgütün iç çevresinin atmosferine ilişkin algılarıdır.” şeklinde tanımlamış ve “iklim örgütsel atmosferi değerlendirmekten ziyade, tanımlamaya veya ona karşı duygusal tepki göstermeyle ilişkilidir” şeklinde yorumlamıştır. Sweetland ve Hoy’a (2000) göre örgüt iklimi, “örgüt yaşamının esas ve daimi kalitesini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır.” En genel ifade ile örgüt iklimi “örgütte çalışmaktan dolayı kişinin hissettikleridir.”

Örgüt iklimi kavramına ilişkin pek çok tanım yapılmıştır, tanımlarındaki ortak özellikleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Poole, 1985):

- İklim, tüm örgüte ait bir özelliktir.
- İklim, işgörenlerin ortak algılarının ürünüdür.
- İklim, işgörenlerin tutum ve davranışlarını etkiler.

Örgüt iklimi, sıcaklık, havanın temizliği, gürültü ve iş yerinin dizaynı gibi fiziksel; kullanılan makine ve süreçler gibi teknik; işgörenlerin tutum ve davranışları gibi sosyal; gücün dağılımı, liderlik tarzı ve kararlara katılma gibi politik ve örgütün ekonomik durumu, ödeme kolaylığı, likidite ve borçluluk oranı gibi finansal faktörlerin etkisindedir (Wagner ve Wilson, 1997). Ayrıca örgüt iklimi kişinin beklentilerinde, davranışlarında ve performansında çok büyük rol oynaması nedeni ile oldukça önemli bir yere sahiptir (Cooke ve Rousseau, 1988). Bu bağlamda örgütsel sağlık ile ilgili bir kavram olarak da karşımıza çıkmaktadır ki araştırmacılar örgüt iklimini ölçmek için örgüt sağlığını kullanmışlardır (Hoy ve Hannum, 1997).

Olumlu ve güçlü bir örgüt iklimi, ancak örgüt içerisindeki kültür değerlerinin işgörenler tarafından benimsenmesiyle oluşmaktadır (Terzi, 2000: 92). Aynı zamanda örgüt iklimi;

işgörenlerin işle ilgili karar verme, liderlik tarzları ve normları gibi örgüt özelliklerini algılama tarzlarından da etkilenmektedir (Schein, 1986).

Shoaf ve arkadaşları örgüt sağlığı sisteminin çalışmasını aşağıdaki şekil ile açıklamışlardır. Buna göre örgüt değer ve hedefleri, iş politika ve uygulamalarını belirlerken; süreçler, işin içeriğini yani işin gerektirdiği psikolojik, fiziksel ve çevresel nitelikleri belirlemektedirler. Örgüt kaynaklarının işgören refahı üzerinde etkisi vardır, kaynakların fazla olması örgüt hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşılmasını sağlamaktadır. Tüm bu faktörlerin etkin bir şekilde birleşimi sonucunda örgüt sağlığı oluşmaktadır.

3.4. Okul Kültürünün Oluşturulması

Bir okulun kültürü, kendiliğinden ortaya çıkmaz. Okul kültürünün başlamasında, oluşup korunmasında, okul içinde mevcut kültürün geliştirilmesinde veya okul kültürünün değişiminde birçok öğenin etkisi vardır (Akıncı, 1998, s. 71). Ancak yönetim araştırmaları, kültürün oluşturulmasında şu olgulara dikkat çekmektedir (Özkalp ve Kırel, 1996, s.162):

Okul kültürü okuldan okula farklılık gösterir ve farklı okul kültürleri okulların başarısını etkiler. Bu iki noktanın odağını "farklılık" oluşturmaktadır. Farklılığın temelinde yatan ise, okul kültürünün ortaya çıkmasına ve oluşturulmasına katkıda bulunan birkaç öğedir. Söz konusu bu anahtar öğelerin açıklanmasına izleyen paragraflarda yer verilmiştir.

Okul müdürleri yasal ve kişisel bir güce sahiptir ve bu güç ile örgütün yapısını genellikle biçimlendirirler. Bir okul müdürünün en önemli görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmak için sahip olduğu bu gücü kullanmasıdır (Keçecioğlu, 1998, 5.103; Pehlivan, 1998, s.17; Speck, 1999, s.19; Wiles ve Bondi, 2000, s.40; Bayrak, 2001a, 5.193, 194). Okul müdürü, okul kültürünü bilinçli veya bilinçsiz olarak oluşturmakta ve yönetmektedir (Çelik, 2000a, s.77) Bir okulun süreklilik ile birlikte, başarısını sağlamak için okul müdürünün yapabileceği en etkin şey, yenilik ve büyümeye açık ama temel değerlerden taviz vermeyen bir okul kültürü oluşturmak ve oturtmaktır (Kozlu, 1988, s.67). Güçlü kültürlerde okul müdürleri kültürel değerlerin bekçiliğini yaparlar, önemli kültürel anlamları açıklarlar ve kilit değerleri okul ortamında canlı tutarlar (Çelik, 2000b).

Güçlü okul kültürü, etkili okul müdürleri tarafından oluşturulabilir ve etkili müdür ile güçlü okul kültürü iç içe geçmiş kavramlardır (Ouchi, 1987, s.192; Akıncı, 1998, s.44, 78; Griffith, 1999, s.267). Bu kişiler, okulun nasıl çalışacağına ilişkin dinamik kişiliklere, güçlü değerlere ve okullarının amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için açık vizyonlara sahiptirler. Okul müdürü bu vizyon aracılığıyla, okul üyelerinin görevleri ile okulun politikalarını tasarımlar ve amaçları başarmak için bunları uygulamaya sokar. Okul müdürleri, okulu yöneten kişi olduklarından, sahip oldukları tutum ve değerler de, okulun vizyon ve politikalarına yansır. Bu durum, eğitim işgörenlerini ister istemez etkiler. Hatta bunlardan bazıları örgüt üyelerine geçer. Okul müdürlerinin sahip oldukları değerler, tutumlar, inançlar ve görüşleri örgütteki birileri tarafından kabul edildiğinde ve bir süre bunlar devam ettirildiğinde, okul kültürünün bileşenleri arasında yer almaya başlarlar (Maxwell, 1999, s.1 63; Bender, 2000, s.5 i; Çelik, 2000b, s.46; Dönmez, 2002, s32; Wiles ve Bondi, 2000).

Öğretmenlerin uygulamalarını etkilemek için okul müdürleri bilinçli olarak, Öğretmenlerin olayları yorumlamalarını biçimlendiren paylaşılan normlar, değerler ve inançlar sistemini sık sık etkilerler. Leithwood ve Jantzi 'nin (1997) elde ettikleri araştırma bulguları, müdürlerin bunu yapabildiklerini ve okul müdürünün çeşitli manipülasyonları sonucu okul kültürünün, okul etkinliğine önemli katkılar getirdiğini ortaya koymuştur (Keçecioglu, 1998, s.103; Leithwood ve Jantzi, 1999, s.683). Okul müdürlerinin örgüt kültürünü manipülasyonu, onun görünen boyutları olan dil, adetler, hikayeler, törenler vb. aracılığıyla biçimlendirerek değiştirmeleridir. Okul müdürleri, örgüte ders veren yaygın hikayeleri değiştirebilir ve hatta bireylerin gerçeği görmeleri için onları destekleyebilir. Yeni adet ve törenler yaratabilirler. Bu oldukça zaman alabilir ve büyük bir enerji gerektirebilir. Fakat bunların uzun dönemli faydaları oldukça önemli olabilir (Schermerhom ve vd., 1997).

Lider yeterliliklerinden birisi, izleyenlerin yaşamlarında fark yaratabilmektir. Bu yeterlilik okul müdürlerinin, kültürü ve kültür aracılığıyla örgüt üyelerini etkileme gücünün diğer bir somut göstergesidir (Dönmez, 2002, s.33). Bunun için okul yönetimini temsil eden etkili müdürler, kendi çabaları sonucu oluşan örgütün çekirdek kültür değerlerini kabul eden yeni iş görenleri aralarında görmek isterler. Bu değerlerle uyuşmayan iş görenleri de örgütlerinde uzun süre istihdam etmek istemezler (Robbins, 1998, s.602). Resmi okullarda

bile, özel okullar kadar olmasa da, okul müdürlerinin etkisi sonucu, okula ne tip öğretmen ve öğrenci alınacağı, kimlerin terfi edeceği, iletişim ve karar mekanizmalarının nasıl işleyeceği hatta okulda nasıl giyinileceği, okul dışında üyelerin sosyal yaşamlarının boyutları bellidir (Kozlu, 1988).

Değer ve normlar nasıl örgüt kültürünün özünü oluşturuyorsa, etkili okul müdürleri de bu değer ve normları simgeleyen örnekleri ortaya koyarak, okul kültürünün gelişimini denetim altına alır. Bunlar o kültürü, müdürün ve kültürün gücünü temsil eder.

Örgütsel deneyim: Okul kültürü sıklıkla örgütün dışsal çevre ile etkileşimleriyle gelişir (Greenberg ve Baron, 1997, s. 475). Okul kültürünü dışsal çevre ile kaynaştıran kişi de öncelikle okul müdürüdür (Keçecioglu, 1998, s.103; Çelik, 2000a, s.80; ErdOğan, 2002, s.49). Bu sebeple, okullar ve dolayısıyla etkili okul müdürleri, toplumun güç yapısını bilmek ve veliler ile uygun ilişkiler sağlamak isterler. Çünkü her okul toplumda kendisi için uygun bir yer bulma arayışındadır. Bunun için diğerlerinden daha iyi veya değişik uygulamalar ile değerleri bularak, onları kendi okul kültürlerinin bir parçası durumuna getirirler (Greenberg ve Baron, 1997, s. 475; Griffith, 1999, s.269; Çelik, 2000b, s.56). Örneğin bir okul, öğrenci kalitesi sonucu onu tercih eden bir müşteri grubu elde edebilir. Müşteri ile okul arasında derinlerde paylaşılan kaliteye bağlılık, okul kültürünün önemli bir parçası haline gelebilir. Buna karşın, diğer bir okul ise sosyal etkinlikler nedeniyle bir tercih sebebi olabilir. Bu ve diğer sayısız yollarla, bir okulun kültürü dışsal çevre ile onun etkileşimi yoluyla şekillenir.

Örgütsel deneyim ile oluşan okulun kültür değerleri ile uygulamalarının öne çıkması, tesadüfen gerçekleşmez. Burada da okul müdürlerinin kişilik özellikleri, örgüt üyeleriyle etkileşimleri önemli değişkenler arasındadır. Dünyada özellikle son 30 yılda ivmelenen değişim ve dönüşüm hareketleri sonucu yaşanan eğilimler de, iki binli yılların okullarından yeni roller ve uygulamalar beklemektedir. Okulu "pazar ilkeleri" anlayışla yönetebilme de bunlardan biridir (Balcı, 2001, s.127; Bayrak, 2001).

Okul kültürün oluşturulmasında örgütsel deneyimin yanında, sosyo-ekonomik, politik gelişme ve değişimler ışığında çeşitli öngörülerde bulunmak da önemlidir. Kamuya ait

okullarda, okulların pazar ilkeleriyle yönetilerek, "müşteri" olan öğrencilerin tatmin edilmesine yeterince önem verilmemektedir. Ancak, yakın bir gelecekte, özel okulların kamuya ait okullara göre daha fazla sayısal artış göstermesi beklenmektedir. Özel okulların oran olarak artması, okul kültürünü öğrenci açısından çekici kılmamanın savaşını doğuracaktır. Özel okullarda daha güçlü bir okul kültürü oluşturma, öğrenci odaklı olmaya doğru bir kayma yönelimi gösterirken, kamu okulları da güçlü okul kültürü oluşturmanın kaygısını yaşayacaklardır (Çelik, 2000a.). Nitekim bir araştırma bulgusu, özel okulların devlet okullarından daha olumlu okul kültürlerine sahip olduğunu göstermektedir (Terzi, 1999). Bu sebeple, özellikle kamu okullarındaki müdürlerin söz konusu durumu göz önünde bulundurarak, okullarının kültürlerini güçlendirmeleri gerekmektedir.

İçsel etkileşim: Okul kültürü, başta müdür olmak üzere okuldaki eğitim iş görenlerinin arasındaki ilişkiler sonucu gelişir. Örgüt üyelerinin okuldaki olaylar ile eylemler hakkındaki yorumlarını kapsar ve okulu oluşturan üyelerin çeşitli olay ve eylemlere benzer anlamlar yükleme olgusunu yansıtır. Sonuçta, örgüt üyeleri, okulun çalışmasıyla ilgili süreçleri benzer olarak algılamaya çalışır. Örgüt üyelerinin arasında süre giden bu etkileşimler, onlara dış dünyanın algılanması ve yorumlanmasını paylaşma konusunda rehberlik eder.

Çeşitli araştırmalar bu görüş için doğrudan bir delil sağlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, güçlü okul kültürlerinde düzenli bir temele dayalı olarak birbirleri ile etkileşen insanların, örgütsel olayları farklı etkileşim gruplarına ait insanlardan daha geniş benzer bir tavır içinde algıladığı görülmüştür. Oysa düzenli olarak etkileşimde bulunmayan kişiler ise aynı olayları genellikle farklı biçimde algılamaktadırlar. Bu bulgular, örgütsel kültürün anahtar unsurları olan paylaşılan anlam veya açıklamaların, belli ölçüde birlikte çalışma deneyimlerinden ortaya çıktığını göstermektedir. Birlikte çalışan örgüt üyeleri, diğer örgütlerden farklı olarak örgütlerinde ne olduğuna ve bunların ne anlama geldiğine yönelik benzer görüşler geliştirirler (Hughes, 1999; Greenberg ve Baron, 1997).

3.5.Değerler, Normlar, Sosyalleşme ve Okul Kültürü

Örgüt üyelerinin paylaştıkları değerler, okul kültürünün temelini oluşturur (Kozlu,1988, s.64) ve kişisel deneyimler ile başkalarıyla özdeşleşmeden doğarlar. Okul müdürleri ve

gelenekler, bir okulda değerlerin kaynağıdır. Değerler kişisel olarak içselleştirilmiş ve paylaşılmış varsayımlardır (Balcı, 2000)

Örgütsel kültür iki çeşit değer içerir: "Temel ve yardımcı değerler". Temel değerler, okulun başarmayı istediği arzu edilen bir amaçtır. Okullar, yenilikçi olma, mükemmellik, kararlılık, moral, kalite, öngörü, ekonomi ve karlılıktan herhangi birini veya tamamını benimsemeye çalışabilir. Görüldüğü gibi temel değerlerin toplamı, okulun bir anlamda "vizyon"unu oluşturmaktadır. Vizyon ise örgütün ne yapması ve ne olması gerektiğinin bir ifadesi olup, kültürel değerlerin yarattığı bir imgedir (Short ve Greer, 1997, s.40; Okay, 2000, s.122; Erdoğan, 2002, s.77). Vizyon, geleceğe yönelik hedefler olup, okulun ulaşmak istediği noktanın bir resmidir (Aktan, 1999, s.54).

Okul vizyonunu okul üyelerine aktarmak, okul için hayati bir öneme sahiptir; tutarlı eylem ve kelimelerle bu en başta okul müdürünün görevidir (Keçecioğlu, 1998, s.63; Rabbins, 2001, s.1). Bireyin, ailenin, şirketin veya bir okulun yaşamı vizyonu olduğu ölçüde anlamlıdır (Erdoğan, 2002, s.77). Etkili okul araştırmalarının çoğu da, okul vizyonunun açık ve herkes tarafından bilinip-paylaşılmasının, okul başarısında önemli bir boyut olduğunu ortaya koymuştur (Evans, 1993, s.96; Pawlas, 1997, s.118; ColeHenderson, 2000, s.77; Neuman, 2000, s.11). Ayrıca, bir araştırma bulgusu da, okul misyonunun, okulun temel sorumluluğu olarak öğrencilerin öğrenme ve başarılarına odaklanması gerektiğine dikkat çekmektedir (Cole-Henderson, 2000, s.77). Okul, vizyonunu okul kültürü aracılığıyla yansıtır (Hughes, 1999, s.192; Speck, 1999, s.110). Güçlü kültüre sahip okullarda, okulun vizyonu okul kültürü ile uyumludur ve kültürün içine gömülmüştür (Evans, 1993; Keçecioğlu, 1998; Şimşek, 2003).

Yardımcı değerler ise, örgütün üyelerinde gözlemeyi istediği, arzu edilen davranış kalıplarıdır. Okul müdürleri eğitim iş görenlerinin, çok çalışma, yaratıcı olma, yüksek standartlara sahip olma, dürüst olma vb. yardımcı değerlere sahip olmaları için onları destekleyerek, cesaretlendirmelidir (Evans, 1993, s.96; Keçecioğlu, 1998, s.110; George ve Jones, 1999). Bir okulun kültürü, okulun başarmaya çalıştığı temel değerler olarak ifade edilen okul vizyonu ile okulun desteklediği yardımcı değerler olarak ifade edilen davranış kalıplarından oluşur. İdeal olarak, bir okulun yardımcı değerleri, okulun temel değerlerini

kazanmaya yardım eder (George ve Jones, 1999, s.553). Örneğin, temel değeri "akademik öğrenci başarısı açısından Türkiye'de ilk 10 arasına girmek olan" bir okul, bunu, eğitim işgörenlerini yardımcı değerler olan çok çalışma, yaratıcı olma ve birbirini desteklemeye teşvik ederek elde etmeye çalışabilir.

Okuldaki eğitim işgörenlerinin belirli temel ve yardımcı değerlere uymalarını teşvik etmek, onları bunun için desteklemek, sonuçta, bir örgütün belirli normlar geliştirmesine ve örgütün amaçlarını başarmak için üyelerinin belirli davranışlar sergilemesine neden olur. Normlar, paylaşılması beklenen davranışlar olarak tanımlanabilir. Normlar, zaman içinde ortaya çıkan davranışları örgüt için önemli olduğu düşünülen yönde düzenleyen biçimsel olmayan kurallardır. Dolayısıyla, normlar, değerler sistemine bağlı olarak her örgütte bireylere yol gösteren, doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz belirleyen kurallar, standartlar ve fikirler bütünü biçiminde ortaya çıkmaktadır. Norm ve değer arasındaki farklılık, değerlerin soyut ve genel kavramlardan meydana gelmesi, normların ise belirgin ve yol gösterici olmasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.37). Zaman içinde örgüt üyeleri, birbirlerinden, çeşitli durumları nasıl yorumlayacaklarını ve onlara nasıl tepkide bulunacaklarını öğrenirler; bunlar örgütün paylaşılan değer ve normlarını yansıtır. Gerçekten de, bir örgütün üyeleri farkına varmadan zaman içinde örgütün değer ve normlarına göre davranırlar ki buna örgütsel sosyalleşme adı verilir (Schneider ve Brief, 1996, s.8, 9; George ve Jones, 1999, s.554). Sosyalleşme bir süreçtir. Yeni kuşakların sosyalizasyonunda, çalışanlar arasındaki toplantılar, birliktelikler önemli rol oynarlar. Karar almaktan çok okul kültürünü güçlendirmek ve yeni kuşakları sosyalize etmek için yapılan toplantıların sayısı, ortamı, toplantıların yönetim biçimi de okul kültürünü yansıtır (Kozlu, 1988, s.71). Bu yolla okula yeni katılanlar, okulun değer ve normlarını öğrenirler. Böylece onlar okuldaki belirli olan rollerini yerine getirmede gerekli olan çalışma tutum ve davranışlarını geliştirirler. Grup üyelerinin belirli örgütsel değer ve normları öğrenmelerini teşvik etmek ve desteklemek; belirli rollere uyumlarını sağlamak için okullar belirli sosyalleşme taktikleri kullanırlar. Zaman içinde, sosyalleşmenin bir sonucu olarak, okul üyeleri okulun değer ve normlarını içselleştirirler (Short ve Greer, 1997, s.26; George ve Jones, 1999, s.555; Hughes, 1999, s.193, Çelik, 2000b, s.53).

Okul müdürü, okulun karakteri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğundan örgütsel

sosyalleşme, okul müdürünün işini şekillendiren bir süreçtir. Okul müdürü okulun gidişatını ayarlayan, öğretim programlarının uygulamasından sorumlu olan, toplumun kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak, okul kültürünün geliştirilmesindeki kritik özellikteki kişidir. (Speck, 1999, s.1 4; Balcı, 2000, s.111, 112; Çelik, 2000b, 51-57). Dolayısıyla okullar, çevresinin kültürüyle yakından ilişkilidir. Şehrin farklı bölgelerindeki ya da şehrin içinde ve kırsal bölgesindeki iki okul arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklar, belirli kültürel özelliklerden kaynaklanır ve bunlar eğitim örgütleri ile eğitim sürecini etkiler (Boilen, 1996, s.8). Okul müdürü, okulda ve çevrede liderlik rolü oynayabilmek için çevre ile okulun değer ve normlarını bilmek, dengelemek ve bunları örgüt üyelerine aktararak hem onların örgütsel sosyalleşmelerine hem de örgüt kültürünün güçlenmesini sağlamakla yükümlü olan kişidir (Keçecioğlu, 1998, s.103; Çelik, 2000a, s.80; Dönmez, 2002, s.41; Şimşek, 2003).

3.6. Okullarda Kültürün Rolü

Bir okulun kültürü, "okul üyeleri için özdeşlik, kimlik duygusu" oluşturur (Greenberg ve Baron, 1997, s. 472; Akıncı, 1998, s.46). Bir okulun tanımlanmış olan paylaşılan değer ve normları, insanların daha güçlü bir şekilde okullarının temel değerleri ile Ortaklık kurmalarına; kendilerini okulun yaşamsal parçası olarak hissetmelerine olanak sağlar (Greenberg ve Baron, 1997, s. 472; Hughes, 1999, s.65; Çelik, 2000b, s.58).

Okul kültürü "Okulun vizyonuna bağlılık yaratma"yı sağlar. Zayıf okul kültürüne sahip örgütlerde insanların kendi ilgilerini düşünmenin ilerisine gitmeleri oldukça zordur. Oysa okullarda güçlü bir kültür oluşturulduğunda, insanlar kendilerini iyi tanımlanmış, eksiksiz bir bütün olan okulun bir parçası olarak hissederler. Bu durumda, bireylerin ilgilerinden daha büyük olan okul kültürü, insanlara, okulun niçin var olduğunu hatırlatır ve işlerin nasıl yürütüleceğine yönelik açık ve kesin bir felsefe sağlar (Kozlu, 1988, s.64; Greenberg ve Baron, 1997, s. 472; Blanchard ve O'Connor, 1998, s.42, 43; Robbins, 1998, s.601; Şimşek, 2003).

Okul kültürü "Davranış standartlarını berraklaştırmaya ve standartlaştırmaya" hizmet eder. Güçlü kültüre sahip okullarda, okul üyeleri arasındaki davranışsal tutarlılık

yüksektir (Robbins, 1998, s.598). Bu durum okula yeni katılanlar için gerekliyken, kıdemliler için de yararlıdır. Aslında, kültür, herhangi bir durumda işgörenlerin açık olarak ne yapmaları veya söylemeleri gerektiğini belirlemek için, onların söylem ve eylemlerine bir rehber oluşturur. Bu anlamda, kültür, bir kimsenin farklı zamanlarda yaptığı davranışlarla, farklı kimselerin aynı zamanda yapacağı davranışlar arasında bir denge sağlar (Greenberg ve Baron, 1997, s. 472; Şimşek, 2003).

Okul kültürünün hem örgüt hem de çalışanlar açısından önemli işlevleri vardır. Örgüt üyelerinin davranışlarını düzenlemesi açısından örgüte olumlu katkıları' tartışılmaz derecede önem taşır. Aynı şekilde çalışanlar açısından da son derece önemlidir. Çünkü okul içindeki belirsizlikleri en aza indirir. Çalışanlara, işin nasıl ve ne biçimde yapılacağına açıklık getirir. Ancak, kültürün potansiyel olarak olumsuz bir rolünü de göz ardı etmemek gerekir. Eğer okulun çevresi devamlı değişiyorsa, okul kültürü çevreden kaynaklanan değişimlere uygun düşmüyor veya uyum sağlamıyorsa, o zaman kültür okul için artık uygun olmayacak ve hatta negatif bir işlev görmeye de başlayabilecektir (Özkalp ve Kirel, 1996, ss.161, 162; Robbins, 1998, s.602; Şimşek, 2003).

3.7. Kültür Benzerlikleri

Örgütler özellikleri itibariyle farklı olduklarından, kültürleri de farklıdır. Birkaç farklı okulda çalışmış bir kimse, her okulun biricik olduğunu bilir. Okullar aynı etkinliklerle ilgilenseler ve benzer hizmetler sağlasalar bile, çalışma biçimleri çok farklı olabilmektedir. Örneğin, öğrencilerin akademik başarılarının temel değer olarak yer aldığı iki okul kültürünün birisinde otorite, disiplin ile sağlanırken, diğerinde sıcak ve yakın insan ilişkileri, etkili okul-aile işbirliği ile elde edilebilir. Farklılığın bir nedeni, en başta müdür olmak üzere, diğer okul üyelerinin farklı kişiliklerinin okula getirdiği atmosferdir.

Kültürün algılanması bir takım değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir. Çeşitli araştırma bulgularına göre, okul kültürünün algılanmasında öğretmenlerin yaş, kıdem ve cinsiyetleri fark yaratmaktadır (Short ve Rinehart, 1993, s.595; Erçetin, 2000, s.35, 39).

3.8.Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması

İşletme yönetiminin önemli yönetim işlevlerinden biri de pazarlamadır. Pazarlama, eğitim yönetimi alanında okul-çevre ilişkileri açısından ele alınmakta ve günümüzde eğitimsel pazarlama kavramından söz edilmektedir. Okul, kendini kültürüyle çevreye tanıtır. Okulun kendini çevreye tanıtması okul kültürünün yönetiminin önemli bir alt sürecidir.

Okul, kültürüyle tanınır. Eskiden kırsal kesim okulları için, "bir müdür bir mühür" söylemi vardır. Artık bu söylem, "bir okul bir kültür" söylemine dönüşmelidir. Bir okulun mutlaka çevreye sunabileceği bazı kültürel öğeler olacaktır. Okulun kültürünü kendisine saklaması, kapalı bir kültürel sistem olduğunu gösterir. Okulun çıktıları arasında, ürettiği kültür de yer almalıdır. Okulu, kültürüyle çevreye pazarlayan yönetici, daha sağlıklı bir okul-çevre ilişkisi geliştirebilir. Öğrenci velileri, okulun kültürünü tanıdıkları ölçüde, okula sahip çıkarlar. Okul kültürünün iyi tanıtılması, bazı çevresel olanakların, okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda kullanılmasını kolaylaştırabilir. Okul yöneticisi, özgün bir okul kültürü oluşturmak ve bu kültürü çevreye tanıtmak zorundadır. Okul yöneticisinin okul kültürünü çevreye tanıtırken kullanabileceği bazı yollar vardır. Bunları kısaca şöyle açıklayabiliriz:

3.8.1.Geleneksel Törenler Düzenleme

Okul yöneticisi, her yıl geleneksel olarak değişik törenler düzenleyerek, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okulun kuruluş yıldönümünü kutlama, mezuniyet pilavı ve töreni, tanışma çayı, mezun öğrenciler adına verilen özel yemekler ve öğrenci velileriyle öğretmenlerin birbiriyle kaynaşmasını sağlayacak özel toplantılar, okul kültürünün tanıtımını sağlayabilir.

3.8.2.Kültürel ve Sportif Etkinlikler Düzenleme

Okul yöneticisinin, şiir, tiyatro ve sergi gibi değişik kültürel etkinlikler düzenlemesi, okul kültürünün çevreye tanıtımı açısından diğer önemli bir yol olarak görülebilir. Düzenlenen kültürel etkinliklerde, daha çok öğrencinin ortaya koyduğu ürün tanıtılır. Öğrencilerin ürettiği kültürel ürünlerin olumlu görülmesi, okul kültürünün çevre tarafından beğenildiğini göstermektedir. Ayrıca bu tür kültürel etkinlikler, yarışma etkinliklerine de

dönüştürülebilir. Bu yarışmalar sportif yarışmalar olabileceği gibi, şiir ya da bilgi yarışması biçiminde kültürel yarışmalar da olabilir. Bu yarışmalarda başarılı olan okullar, kendilerini çevreye daha iyi tanıtır. Özellikle özel okullar, bu tür kültürel ve sportif etkinlikleri çok iyi düzenlemektedirler.

3.8.3.Okulu Tanıtıcı Broşürler Hazırlama

Okul yöneticisi, okulun tarihini, fiziki yapısını ve mevcut olanaklarını içeren bir broşür hazırlamalıdır. Bu broşürler, okulu çevreye tanıtmak açısından son derece önemlidir.

3.8.4.Yerel Kitle iletişim Araçlarından Yararlanma

Okul yöneticisi, yerel radyo, televizyon ve basından yararlanarak, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okul yöneticisi, yerel radyo ve televizyonlarda okul kültürünü tanıtıcı konuşmalar yapabilir. Hatta yerel televizyonlarda değişik okullardan gelen öğrenciler arasına yarışmalar düzenlenebilir. Böylece, okulların kültürleriyle kendi aralarında yarışma/arı sağlanabilir

3.9. Okulun Örgüt Felsefesi

Okulun örgüt felsefesi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bakış açısını yönlendirmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin kendine özgü bir değer sistemi ve yaşam felsefesi vardır. Okul personelinin sahip olduğu bu yaşam felsefesi aynı zamanda okulun örgüt felsefesini de etkileyecektir. Okulun örgüt felsefesi, yönetici ve öğretmenlerin dünya görüşüyle bütünleştiği zaman, daha huzurlu bir çalışma ortamı oluşabilir.

Okulun örgüt felsefesi, belli inançlara ve değerlere dayanır. Bu felsefe okul personelinin ortak hareket etmesini sağlar. Okulun görevi bu felsefeyle bir anlam kazanır. Okulun görevini yerine getirmesi veya görevinden uzaklaşması, örgüt felsefesiyle yakından ilişkilidir. Okulun örgüt felsefesine bağlılık derecesi ne kadar yüksek ise görevi yerine getirme derecesi de o derece yüksek olacaktır.

Bağlılık duygusunu güçlendiren felsefe, okulun amaçlarını gerçekleştirmesine de yardım etmektedir. Her örgütün olduğu gibi okulun da belli amaçları vardır. Okul, bu amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Okulun amaçları sadece belli hiyerarşik kurallara uymakla gerçekleşmez. Okulun örgüt felsefesi, amaçları şekillendirir ve amaçların teorik temelini oluşturur. Hatta eğitim felsefesine yön veren birçok eğitim akımı da okulun örgüt felsefesiyle bir anlam kazanır. Bir okulda egemen olan felsefe, eğer "esasicilik" akımının ilkeleriyle bağdaşmıyorsa, esasicilik akımının eğitim ilkeleri bu okulun eğitim uygulamalarını etkilemez.

Okulun örgüt felsefesi, bir ülkenin eğitim felsefesinin çekim alanı içindedir. Ülkenin eğitim felsefesi, o ülkede hizmet veren okulun örgüt felsefesini yakından etkiler. Diğer yandan örgüt felsefesi toplumun kültürünün bir parçası olarak görülebilir. Örneğin Amerikan okulunda Amerikan kültürü ve eğitim felsefesi etkili olduğu gibi, Japon okullarında da Japon kültürü ve eğitim felsefesi etkili olmaktadır. Okulun örgütsel felsefesi, ülke kültürünün ve ülkenin eğitim felsefesinin bir yansıması olarak okul ortamında belirgin bir anlam kazanmaktadır.

Örgüt felsefesi, örgüt kültürünün düşünsel temelini oluşturur. Örgüt kültürünün bir parçası olan değerler, normlar ve inançlar örgüt felsefesiyle belirlenir. Dolayısıyla okulun sahip olduğu felsefe, okuldaki örgütsel davranışın temel belirleyicisidir. Örgütsel davranışın informal boyutu, örgüt felsefesinin etkisi altındadır. Değer, norm ve inançları şekillendiren felsefe, örgüt ortamı içindeki işgörenin ideolojik anlayışına yön verir.

Okuldaki her türlü uygulamaya örgüt felsefesi yön verir. Örneğin bir okulda yeni bir programın uygulanması, yeni bir öğretim yönteminin denenmesi ya da yeni bir verimlilik artırma yönteminin kullanılması okulun örgüt felsefesiyle yakından ilgilidir. Okulun örgüt felsefesi yapılacak bir yenilik girişimini destekler nitelikte olduğu zaman, bu yenilik girişimi başarılı olabilir. Her şeyden önce yapılacak yeniliğe inanan ve düşünsel bağlamda yeniliği destekleyen öğretmen ve yönetici, yeniliği başarıya ulaştırabilir. Her eylem bir düşünceye dayandığı gibi okulda uygulanacak her eğitim etkinliği de okulun örgüt felsefesine dayanmalıdır(Çelik,2000).

3.10. Okulda İletişim

Sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için sınıf yöneticisi ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimin kurulması önemli bir süreçtir.

Sınıf içinde iyi bir yapı, öğrenciler ve gruplar arasındaki iletişimin iyi olmasıyla kurulabilir ve geliştirilebilir. İyi bir yapının başarısı büyük ölçüde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında iletişim kanallarının kurulmasına ve bunların sağlıklı işleyişine bağlıdır. Kopuk ya da dağınık görünen ilişkiler sağlıklı iletişim yoluyla belirli bir düzen içine sokulabilir. Bu niteliği ile iletişim, sınıfı birbirine bağlayan bir unsur olarak görülebilir. Diğer taraftan sınıf yöneticisi sınıftaki eğitim ve öğretim etkinliklerini planlarken, öğretimi gerçekleştirirken, öğrenilenleri değerlendirirken öğrenci ile iletişim içinde olur. Sınıf yöneticisinin bu işleri başarılı bir şekilde yapabilmesi, sınıf içinde öğrenci ile kurabileceği iletişimin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle iletişim, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesinde yönetsel bir araç olarak da kabul edilebilir (Erdoğan, 2000)

Okulda İletişimin sağlıklı olmasında ideal olan ilişki biçimi hem kaynağın hem de alıcının etkin olmasıdır. Bu iletişim biçiminde çözümün kim tarafından getirildiği değil her iki tarafça benimsenmesi önemlidir. Bu ilişki de her iki kişi de sorunları işbirliği içinde çözmeye ve potansiyellerini daha iyi ortaya koymaya çalışır. Ayrıca bu iletişim biçimi ile kurumlardaki çatışmalar ve sorunlar hasıraltı edilmez, çözülmeye çalışılır.

Karşıdaki kişiler korkutulmamalı, yargılanmamalı ve aşırı bir şekilde denetlenmemelidir. Çünkü korkutulan, yargılanan ve yakından denetlenen kişiler kendine olan güvenini kaybedebilir, kendini değersiz hissedebilir. Bu duruma düşen kişi kendisi olmaktan çıkar, her uyarana karşı savunucu tepkiler veren, yalan söyleyen ve hile yapan bir kişi haline gelebilir.

Her şeyden önemlisi iletişim, kasıtlı yansımalar, yapay ifadeler, içten olmayan gülümsemeler gibi birtakım taktiksel tekniklerle karşıdaki kişileri haksız veya zayıf duruma düşürmek amacıyla kullanılmamalı. Bu tür bir iletişim, kurnazlığın örtülü bir şekilde sergilenmesinden başka bir şey değildir. Bu durumda okulda etkili bir iletişim için gerekli olduğunu ifade ettiğimiz ilke ve tekniklerin, erdemli ve ahlaklı bir kişilik ile

bütünleşmesi gerektiğini de eklemek gerekir.

Bir kurumdaki iletişimin etkili ve sağlıklı olabilmesi için aşağıdaki ilkelere uyulmalıdır (Karagözoğlu, 1985):

- Kurum içinde aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya bilgi aktaracak bir sistem kurulmalıdır.
- Kurumun içinde ve dışındaki ünitelere bilgi akımını sağlayacak özel bir ünite kurulmalıdır.
- Gönderilecek mesajlarda kullanılacak terimler, ilkeler, semboller ve dilde birlik sağlanmalıdır.
- Yönetici, herkesle iletişime hazır olduğunu belirtecek biçimde bir anlayışa sahip, gelen açık ve kapalı mesajlara karşı duyarlı olmalıdır.
- Yönetici, iletişimi yerinde ve zamanında gerçekleştirmelidir. Yönetici, kurumunun örgütsel yapısına uygun bir iletişim modeli geliştirmelidir.
- Yönetici, mesajını ulaştırabilmek için yazılı, sözlü veya görüntülü olmak üzere birçok yöntemi kullanmalıdır.
- Yönetici, mesajın içeriğinin değişmesine yol açacak durumlar için önlem almalıdır.
- Yönetici, mesajın alıcıya ne kadarının ne biçimde ulaştığını değerlendirmeli ve bu doğrultuda mevcut iletişim sistemini sürekli olarak geliştirmelidir.

3.10.1. Sınıf İçi İletişimde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Sınıf yönetiminde sağlıklı bir iletişim için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar şöyledir (Erdoğan, 2000):

- Öğretmen, öğrencilere göndereceği mesajın önemine inanmalı ve bunu belirli bir amaç için yaptığının bilincinde olmalıdır.

- Öğretmen, öğrencilere göndereceği mesajın dilinin ve içeriğinin açık, net, kesin ve öğrenci tarafından anlaşılabilir olmasına dikkat etmelidir.
- Öğretmen, mesajı gönderirken içeriğinin öğrencilerin gelişimsel ve eğitim düzeyi gibi özelliklerine uygun olmasına dikkat etmelidir.
- Mesajını iletirken göze, kulağa ve diğer duyu organlarına hitap edebilen kanallar bulmalı ve kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin gerektiği zaman kendisi ile iletişim kurabilmesini sağlayıcı kanallar açmalıdır.
- İletişimin sağlıklı olarak gerçekleşmesi öğrenciye de bağlıdır. Öğretmen tarafından gönderilen mesajın doğru alınabilmesi, öğrencilerin önyargılardan uzak ve objektif biçimde mesajı değerlendirmesine ve iyi bir dinleyici olmasına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen, iletişimin etkili olması için öğrencilerin objektif ve yalın olabilmelerini sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilerine, iletişim için önemli olan iyi bir dinleyici olma özelliğini de kazandırmalıdır.
- İletişimin etkili ve sağlıklı olabilmesi için öğrencilerin korkutulmaması, yargılanmaması ve aşırı bir şekilde denetlenmemesi gerekir. Aksi takdirde öğrenciler kendilerine olan güvenlerini kaybederek kendilerini değersiz hissedebilir. Bu duruma düşen öğrenciler her uyarana karşı savunucu tepkiler veren, yalan söyleyen ve hile yapan kişiler haline gelebilir.
- Öğretmenin daima en iyisini biliyormuş gibi davranması, daima kendi çözümünü önermesi ve karşısındakini sürekli inandırmaya çalışması doğru bir davranış değildir. Bu tavırlar karşındaki kişilerin sorumluluk duygusu geliştirmesini engeller, işler ısrar ile yürür, boyun eğme duygusu gelişir, yaratıcılık ve yenilikçilik engellenir. Sürekli olarak dışarıdan denetlenme alışkanlığı gelişir. Ayrıca yalan söyleme, duyguları saklama, başkalarını suçlama, hile yapma, yeni bir şeyler denememe gibi yanlış davranış türleri de oluşur.
- İletişimin sağlıklı olmasında ideal olan çözümün kim tarafından getirildiği değil, her iki tarafça da benimsenmesi önemlidir. Bu ilişki biçiminde her iki kişi de

sorunları işbirliği içinde çözmeye ve potansiyellerini daha iyi ortaya koymaya çalışır. Kurumlardaki çatışmalar ve sorunlar da hasır altı edilmez; çözülmeye çalışılır.

- Öğretmen, sınıfında bulunan öğrencilerini belli konularda bilgilendirmelidir; çünkü bilgi sahibi olmak kişilerin kendilerine ve başkalarına olan güvenlerini yükseltir.

Öğretmenin öğrencileri genel olarak aşağıdaki konularda bilgilendirmesi gerekir: (Erdoğan, 2000, s.86)

- Kendilerinden neler beklendiği
- Sınıfın ve kendisinin politikası ve temel felsefesi
- Kurumdaki ve sınıftaki işlemler, kurallar
- Görev, sorumluluklar ve konumlar
- Performanslarıyla ilgili düşünceler
- Kendilerini etkileyebilecek değişmeler

4.BÖLÜM : YÖNTEM

4.1 Araştırmanın Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ili Üsküdar ilçesinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan, ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Üsküdar ilçesinde bulunan 70 ilköğretim okulunda görev yapan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Örgütsel Bağlılık Ölçeği*, *Okul Kültürü Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

4.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğretmenlerden *cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi* durumları hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

4.3.2.Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Allen Meyer 1990 yılındaki çalışmalarında, daha önce geliştirdikleri ölçeğe bazı eklemeler yapılması gerektiğini belirterek, normsal bağlılık kavramını da ölçeğe dahil etmişlerdir. Bu sayede tutumsal bağlılık, hesabi bağlılık ve normsal bağlılık yaklaşımlarının hepsini ele alan üç boyutlu ve kapsamlı bir ölçek ortaya çıkarmışlardır(Finegan, 2000; Demirkıran, 2004).

Demirkıran(2004) tarafından, “Marmara Üniversitesi’nde”, “Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleriyle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde kullanılan bir ölçektir. Ölçek 18 maddeden ve *Duygusal Bağlılık* (1., 2., 3., 4., 5., 6. maddeler), *Devamlılık Bağlılığı* (7., 8., 9., 10., 11.,

12. maddeler) ve *Normatif Bağlılık* (13., 14., 15., 16., 17., 18. maddeler) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ifadeler *Kesinlikle katılıyorum* (5), *Katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) olmak üzere 5 aşamalı likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değeri alfa güvenirlilik katsayısı $\alpha = 0,84$ 'tür

4.3.3.Okul Kültürü Ölçeği

Şimşek (2003) tarafından hazırlanan ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki”nin araştırılması için öğretmenlere uygulanan, doktora tezinde kullanılan bir ölçektir. Okul kültürü ölçeği 36 maddeden diğer bir ifade ile 13 alt boyuttan oluşan bir ölçektir.

Bu araştırma için, danışman hocanın görüş ve önerileri doğrultusunda, ölçeğin 21 maddesi kullanılmıştır. Örgütsel Bağlılık (1., 2. ve 3. maddeler), Kolaylaştırıcı Değerler (4., 5. ve 6. maddeler), İnsan Kaynağını Geliştirme (7. ve 8. maddeler), Olumlu İnsan İlişkileri (9. ve 10. maddeler), Etkili İletişim (11., 12. ve 13. maddeler), Uzun Süreli İstihdam (14. ve 15. maddeler), İşbirliği ve Güven (16., 17. ve 18. maddeler) ve Yüksek Motivasyon ve Verimlilik (19., 20. ve 21. maddeler) olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ifadeler *Kesinlikle katılıyorum* (5), *Katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) olmak üzere 5 aşamalı likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değeri alfa güvenirlilik katsayısı Şimşek (2003) tarafından $\alpha = 0,96$ olarak saptanmıştır.

4.4.Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçekler daha önceden belirlenen örneklem grubuna 2006–2007 öğretim yılı ikinci döneminde 200 öğretmene araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

4.5.Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler SPSS (*Statistical For Social Sciences*) for Windows Release 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan *Örgütsel Bağlılık Ölçeği** 18 maddeden ve *Duygusal Bağlılık* (1., 2., 3., 4., 5., 6. maddeler), *Devamlılık Bağlılığı* (7., 8., 9., 10., 11., 12. maddeler) ve *Normatif Bağlılık* (13., 14., 15., 16., 17., 18. maddeler) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan 5’li Likert ölçeği, 1’den 5’e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda Tablo 4.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20–5.00
Katılıyorum	4	3.40–4.19
Kararsızım	3	2.60–3.39
Katılmıyorum	2	1.80–2.59
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00–1.79

Araştırma kapsamında kullanılan Okul Kültürü Algısı Ölçeği toplam 21 sorudan oluşmaktadır. Kullanılan 5’li Likert ölçeği, 1’den 5’e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda Tablo 4.5.2’de verilmiştir.

Tablo 4.5.2. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20–5.00
Katılıyorum	4	3.40–4.19
Kararsızım	3	2.60–3.39
Katılmıyorum	2	1.80–2.59
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00–1.79

Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmen ve yöneticilere uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Bu puanlama sistemi yukarıda açıklanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans (f) ve yüzde (%) değerleri çıkarılmıştır. Daha sonra ölçeklerden elde edilen puanlar için frekans (f) ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$)

* Ölçekte yer alan 3., 4., 5., 7., 12. ve 13. sorular negatif sorular olduğundan bu sorular istatistiki işlemler sırasında ters çevrilmiştir.

gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların; *cinsiyet* ve *medeni durumu* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi,
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların; *yaş* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü Varyans Analizi,
- Tek yönlü Varyans Analizi testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Post Hoc Tukey testi,
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanların; *kıdem*, *branş* ve *eğitim düzeyi* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,
- Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi,
- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin *örgütsel bağlılıkları* ile *okul kültürü* algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek üzere Pearson çarpım momentler korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS for Windows 13.0 programında yukarıda belirtilen tekniklerle manidarlık düzeyi .05 olarak çözümlenerek bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

5.BÖLÜM: BULGU ve YORUMLAR

Bu bölümde, temel olarak ele alınan problemin çözümü ve araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş, bulgulara ilişkin çizelgeler sunulmuş ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

5.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdemi, yaş, branş ve eğitim düzeyi durumlarının değişkenine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Tablo 5.1.1.Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Cinsiyet	f	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Erkek	67	33,5	33,5	33,5
Kadın	133	66,5	66,5	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tablo 5.1.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 133’i kadın (%66,5),67’si erkek (%33,5) olmak üzere toplam 200 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 5.1.2.Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Kıdem	f	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1–5 yıl	21	10,5	10,5	10,5
6–10 yıl	75	37,5	37,5	48,0
11–15 yıl	64	32,0	32,0	80,0
16–20 yıl	21	10,5	10,5	90,5
21 yıl ve üzeri	19	9,5	9,5	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tablo 5.1.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 21’i 1-5 ve yıl (%10,5), 75’i 6-10 yıl (%37,5), 64’ü 11-15 yıl (%32,0), 21’i 16-20 yıl (%10,5) ve 19’ü 21 yıl ve üzeri (%9,5)

kıdemli olmak üzere toplam 200 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 5.1.3.Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Yaş	f	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
21–30 yaş	33	16,5	16,5	16,5
31–40 yaş	115	57,5	57,5	74,0
40 yaş ve üzeri	52	26,0	26,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tablo 5.1.3’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 33’ü 21-30 yaş (%16,5), 115’i 31-40 yaş (%57,5) ve 52’si 40 yaş ve üzeri (%26,0) olmak üzere toplam 200 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 5.1.4.Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Medeni Durum	f	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Bekâr	46	23,0	23,0	23,0
Evli	154	77,0	77,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tablo 5.1.4’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 46’sı bekar (%23,0) ve 154’ü evli (77,0) olmak üzere toplam 200 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 5.1.5.Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Yaş	f	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
Ön Lisans	23	11,5	11,5	11,5
Lisans	163	81,5	81,5	93,0
Lisans Üstü	14	7,0	7,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tablo 4.1.5’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 23’ü Önlisan (%11,5), 163’ü lisans (%81,5) ve 14’ü lisansüstü (%7,0) olmak üzere toplam 200 kişiden oluşmaktadır.

Tablo5.1.6. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Branş	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
Sınıf öğretmeni	92	46,0	46,0	46,0
Matematik-Fen	21	10,5	10,5	56,5
Türkçe-Dil	36	18,0	18,0	74,5
Sosyal Bilgiler	13	6,5	6,5	81,0
Güzel Sanatlar	15	7,5	7,5	88,5
Diğer	23	11,5	11,5	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tablo 5.1.6’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 92’si sınıf öğretmeni (%46,0), 21’i matematik ve fen bilgisi (%10,5), 36’sı Türkçe ve dil öğretimi (%18,0), 13’ü sosyal bilgiler (%6,5), 15’i güzel sanatlar (%7,5) ve 23’ü diğer (%11,5) branşlar olmak üzere toplam 200 kişiden oluşmaktadır.

5.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5.2.1.İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri

Alt Boyutlar	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>Düzye</i>
Duygusal Bağlılık	200	3,244	0,735	Kararsızım
Devamlılık Bağlılığı	200	2,802	0,491	Kararsızım
Normatif Bağlılık	200	2,938	0,698	Kararsızım

Tablo 4.2.1’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin aritmetik ortalaması (*x*) ve standart sapması (*ss*) ve düzeyleri sunulmuştur. Öğretmenlerin her üç alt boyutta da *Kararsız* düzeyinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri negatif yönde diyebiliriz.

Tablo 5.2.2.İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarına İlişkin Algılarının N, x ve ss Değerleri

Alt Boyutlar	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>Düzye</i>
Örgütsel Bağlılık	200	3,593	0,820	Katılıyorum
Kolaylaştırıcı Değerler	200	3,440	1,220	Katılıyorum
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	200	3,470	0,769	Katılıyorum
Olumlu İnsan İlişkileri	200	3,808	1,639	Katılıyorum
Etkili İletişim	200	3,310	0,697	Kararsızım
Uzun Süreli İstihdam	200	3,548	0,706	Katılıyorum
İşbirliği ve Güven	200	3,570	0,701	Katılıyorum

Tablo 5.2.2’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının aritmetik

ortalaması (x) ve standart sapması (ss) ve düzeyleri sunulmuştur. Öğretmenlerin *Etkili İletişim* boyutunda *Kararsızım* düzeyinde oldukları; diğer boyutlarda ise *Katılıyorum* düzeyinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları olumlu yönde diyebiliriz.

Tablo 5.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kadın $f=133$		Erkek $f=67$		sd	t	p
	x	Ss	x	ss			
Duygusal Bağlılık	3,291	0,727	3,152	0,746	198	-1,264	,208
Devamlılık Bağlılığı	2,845	0,494	2,716	0,478	198	-1,752	,081
Normatif Bağlılık	2,984	0,729	2,846	0,629	198	-1,321	,188

Tablo 5.2.3’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenler tarafından algılanmasında tüm alt boyutların öğretmenlerin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kadın $f=133$		Erkek $f=67$		sd	t	p
	x	Ss	x	ss			
Örgütsel Bağlılık	3,634	0,785	3,512	0,886	198	-0,990	0,323
Kolaylaştırıcı Değerler	3,361	0,729	3,597	1,840	198	1,294	0,197
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	3,530	0,714	3,351	0,862	198	-1,561	0,120
Olumlu İnsan İlişkileri	3,695	0,818	4,030	2,585	198	1,365	0,174
Etkili İletişim	3,328	0,674	3,274	0,745	198	-0,523	0,602
Uzun Süreli İstihdam	3,590	0,654	3,463	0,799	198	-1,207	0,229
İşbirliği ve Güven	3,559	0,672	3,592	0,758	198	0,315	0,753
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	3,298	0,670	3,343	0,754	198	0,432	0,666

Tablo 5.2.4’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

verilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenler tarafından algılanmasında tüm alt boyutların öğretmenlerin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.5. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Medeni Durum Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bekâr $f=46$		Evli $f=154$		sd	t	p
	x	Ss	x	ss			
Duygusal Bağlılık	3,159	0,778	3,269	0,722	198	-,891	,374
Devamlılık Bağlılığı	2,888	0,539	2,776	0,475	198	1,357	,176
Normatif Bağlılık	3,069	0,712	2,898	0,692	198	1,548	,147

Tablo 5.2.5’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerinin medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenler tarafından algılanmasında tüm alt boyutların öğretmenlerin medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.6. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Medeni Durum Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bekâr $f=46$		Evli $f=154$		sd	t	p
	x	Ss	x	ss			
Örgütsel Bağlılık	3,413	0,982	3,647	0,761	198	-1,708	0,089
Kolaylaştırıcı Değerler	3,601	2,137	3,392	0,763	198	1,023	0,308
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	3,359	0,821	3,503	0,753	198	-1,119	0,265
Olumlu İnsan İlişkileri	3,620	0,950	3,864	1,793	198	-0,886	0,377
Etkili İletişim	3,203	0,787	3,342	0,668	198	-1,188	0,236
Uzun Süreli İstihdam	3,413	0,762	3,588	0,686	198	-1,476	0,142
İşbirliği ve Güven	3,580	0,762	3,567	0,684	198	0,107	0,915
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	3,355	0,833	3,301	0,654	198	0,463	0,644

Tablo 5.2.6’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenlerinin

medeni durum değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenler tarafından algılanmasında tüm alt boyutların öğretmenlerin medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.7. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ortalamalar

Alt Boyutlar	1-5 Yıl f=21		6-10 Yıl f=75		11-15 Yıl f=64		16-20 Yıl f=21		21Yıl ve üzeri f=19	
	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
Duygusal Bağlılık	2,984	0,893	3,329	0,722	3,344	0,696	3,032	0,737	3,096	0,651
Devamlılık Bağlılığı	2,738	0,496	2,827	0,541	2,750	0,464	2,937	0,430	2,798	0,436
Normatif Bağlılık	3,135	0,844	2,847	0,733	3,021	0,616	2,802	0,682	2,947	0,648

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Duygusal Bağlılık	1-5 yıl	21	82,4524	7,571	4	0,108
	6-10 yıl	75	107,427			
	11-15 yıl	64	108,453			
	16-20 yıl	21	86,3095			
	21 ve üstü	19	82			
	Toplam	200				
Devamlılık Bağlılığı	1-5 yıl	21	93,7143	2,393	4	0,663
	6-10 yıl	75	100,533			
	11-15 yıl	64	96,7109			
	16-20 yıl	21	117,405			
	21 ve üstü	19	101,947			
	Toplam	200				
Normatif Bağlılık	1-5 yıl	21	115,286	6,342	4	0,174
	6-10 yıl	75	90,7733			
	11-15 yıl	64	111,016			
	16-20 yıl	21	90,119			
	21 ve üstü	19	98,6053			
	Toplam	200				

Tablo 5.2.7’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutların öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.8. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ortalamalar

Alt Boyutlar	1–5 Yıl f=21		6–10 Yıl f=75		11–15 Yıl f=64		16–20 Yıl f=21		21Yıl ve üzeri f=19	
	x	SS	x	SS	x	SS	x	SS	x	SS
Örgütsel Bağlılık	3,76	0,84	3,54	0,87	3,50	0,82	3,60	0,53	3,93	0,81
Kolaylaştırıcı Değerler	3,32	1,01	3,41	0,78	3,30	0,72	3,25	0,71	4,37	3,06
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	3,67	0,86	3,48	0,76	3,39	0,75	3,45	0,67	3,50	0,91
Olumlu İnsan İlişkileri	3,88	0,88	3,63	0,95	4,01	2,60	3,67	0,81	3,89	0,61
Etkili İletişim	3,30	0,81	3,24	0,72	3,33	0,68	3,40	0,63	3,42	0,64
Uzun Süreli İstihdam	3,52	0,83	3,54	0,72	3,60	0,68	3,38	0,74	3,61	0,57
İşbirliği ve Güven	3,90	0,72	3,54	0,76	3,49	0,73	3,54	0,44	3,61	0,51
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	3,33	0,91	3,30	0,72	3,30	0,66	3,30	0,47	3,39	0,73

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Örgütsel Bağlılık	1-5 yıl	21	116,24	8,010	4	0,091
	6-10 yıl	75	97,05			
	11-15 yıl	64	93,09			
	16-20 yıl	21	93,76			
	21 ve üstü	19	129,13			
	Toplam	200				
Kolaylaştırıcı	1-5 yıl	21	98,74	5,288	4	0,259

Değerler	6-10 yıl	75	101,39			
	11-15 yıl	64	94,88			
	16-20 yıl	21	91,93			
	21 ve üstü	19	127,34			
	Toplam	200				
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	1-5 yıl	21	115,05			
	6-10 yıl	75	102,29			
	11-15 yıl	64	93,16	2,708	4	0,608
	16-20 yıl	21	98,62			
	21 ve üstü	19	104,18			
Toplam	200					
Olumlu İnsan İlişkileri	1-5 yıl	21	111,10			
	6-10 yıl	75	97,62			
	11-15 yıl	64	99,49	1,321	4	0,858
	16-20 yıl	21	97,21			
	21 ve üstü	19	107,18			
Toplam	200					
Etkili İletişim	1-5 yıl	21	102,00			
	6-10 yıl	75	95,72			
	11-15 yıl	64	99,47	1,739	4	0,784
	16-20 yıl	21	110,45			
	21 ve üstü	19	110,18			
Toplam	200					
Uzun Süreli İstihdam	1-5 yıl	21	93,38			
	6-10 yıl	75	100,49			
	11-15 yıl	64	106,04	2,003	4	0,735
	16-20 yıl	21	88,52			
	21 ve üstü	19	103,00			
Toplam	200					
İşbirliği ve Güven	1-5 yıl	21	127,17			
	6-10 yıl	75	97,89			
	11-15 yıl	64	96,84	5,443	4	0,245
	16-20 yıl	21	92,67			
	21 ve üstü	19	102,32			
Toplam	200					
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	1-5 yıl	21	105,29			
	6-10 yıl	75	99,21			
	11-15 yıl	64	98,40	0,444	4	0,979
	16-20 yıl	21	97,62			

21 ve üstü	19	105,21
Toplam	200	

Tablo 5.2.8’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutların öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.9. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ortalamalar

Alt Boyutlar	Sınıf Öğretmeni f=92		Matematik-Fen f=21		Türkçe-Dil f=36		Sosyal Bilgiler f=13		Güzel Sanatlar f=15		Diğer f=23	
	x	ss	x	ss	x	x	ss	ss	x	ss	x	ss
Duygusal Bağlılık	3,15	0,66	3,15	0,63	3,41	0,78	3,23	0,70	3,51	1,00	3,28	0,84
Devamlılık Bağlılığı	2,84	0,47	2,82	0,47	2,80	0,53	2,82	0,38	2,68	0,55	2,70	0,57
Normatif Bağlılık	2,95	0,61	2,86	0,67	3,00	0,80	2,88	0,56	2,91	1,05	2,93	0,74

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Duygusal Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	92	92,022			
	Matematik-Fen	21	90,571			
	Türkçe-Dil	36	113,972			
	Sosyal Bilgiler	13	98,808	7,868	5	0,163
	Güzel Sanatlar	15	126,533			
	Diğer	23	106,370			
	Toplam		200			
Devamlılık Bağlılığı	Sınıf Öğretmeni	92	105,582			
	Matematik-Fen	21	102,238	3,551	5	0,615

	Türkçe-Dil	36	100,431			
	Sosyal Bilgiler	13	105,692			
	Güzel Sanatlar	15	81,267			
	Diğer	23	88,304			
	Toplam	200				
	Sınıf Öğretmeni	92	99,076			
	Matematik-Fen	21	95,810			
	Türkçe-Dil	36	107,556			
Normatif Bağlılık	Sosyal Bilgiler	13	95,423	1,036	5	0,959
	Güzel Sanatlar	15	96,567			
	Diğer	23	104,870			
	Toplam	200				

Tablo 5.2.9’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutların öğretmenlerin branş arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

5.2.10. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algularının Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ortalamalar

Alt Boyutlar	Sınıf Öğretmeni f=92		Matematik-Fen f=21		Türkçe-Dil f=36		Sosyal Bilgiler f=13		Güzel Sanatlar f=15		Diğer f=23	
	x	SS	x	SS	x	x	SS	SS	x	SS	x	SS
Örgütsel Bağlılık	3,4	0,9	0,6	3,8	0,7	3,4	0,6	3,7	0,7	3,7	0,8	
	3	0	3,73	3	2	5	9	5	8	0	0	5
Kolaylaştırıcı Değerler	3,2	0,7	3,0	3,5	0,7	3,5	0,6	3,3	1,0	3,4	0,8	
	9	4	3,89	3	6	3	1	9	3	7	6	0
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	3,3	0,8	0,8	3,7	0,6	3,4	0,8	3,7	0,6	3,5	0,7	
	0	1	3,45	4	4	4	6	0	0	2	9	2
Olumlu İnsan İlişkileri	3,7	2,2	3,74	0,7	3,7	0,8	3,6	0,8	3,9	0,8	4,0	0,8

	8	5	5	9	7	2	9	7	8	2	0
Etkili İletişim	3,2	0,6	0,6	3,5	0,7	3,2	0,6	3,2	0,7	3,5	0,7
	2	9	3,22	3	1	2	3	3	0	6	7
Uzun Süreli İstihdam	3,5	0,7	0,4	3,6	0,6	3,2	0,7	3,5	0,7	3,6	0,8
	2	4	3,52	9	7	0	7	8	3	9	5
İşbirliği ve Güven	3,4	0,7	0,5	3,7	0,6	3,4	0,7	3,6	0,8	3,7	0,6
	9	5	3,52	0	1	1	4	9	0	0	8
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	3,2	0,7	0,8	3,3	0,6	3,5	0,5	3,3	0,7	3,3	0,7
	7	1	3,21	0	9	0	4	5	3	7	3

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Örgütsel Bağlılık	Sınıf Öğretmeni	92	89,86			
	Matematik-Fen	21	109,31			
	Türkçe-Dil	36	116,15			
	Sosyal Bilgiler	13	87,31	8,496	5	0,131
	Güzel Sanatlar	15	114,80			
	Diğer	23	108,65			
	Toplam	200				
Kolaylaştırıcı Değerler	Sınıf Öğretmeni	92	91,78			
	Matematik-Fen	21	99,02			
	Türkçe-Dil	36	113,13			
	Sosyal Bilgiler	13	110,35	4,799	5	0,441
	Güzel Sanatlar	15	105,40			
	Diğer	23	108,22			
	Toplam	200				
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Sınıf Öğretmeni	92	88,08			
	Matematik-Fen	21	101,71			
	Türkçe-Dil	36	120,96			
	Sosyal Bilgiler	13	102,00	10,664	5	0,058
	Güzel Sanatlar	15	114,90			
	Diğer	23	106,80			
	Toplam	200				
Olumlu İnsan İlişkileri	Sınıf Öğretmeni	92	90,67			
	Matematik-Fen	21	97,31			
	Türkçe-Dil	36	105,22			
	Sosyal Bilgiler	13	97,08	9,257	5	0,099
	Güzel Sanatlar	15	122,17			
	Diğer	23	123,13			
	Toplam	200				
Etkili İletişim	Sınıf Öğretmeni	92	93,93	7,166	5	0,209

	Matematik-Fen	21	91,93			
	Türkçe-Dil	36	115,93			
	Sosyal Bilgiler	13	92,58			
	Güzel Sanatlar	15	94,10			
	Diğer	23	119,09			
	Toplam	200				
Uzun Süreli İstihdam	Sınıf Öğretmeni	92	99,73			
	Matematik-Fen	21	92,33			
	Türkçe-Dil	36	108,39			
	Sosyal Bilgiler	13	78,73	4,158	5	0,527
	Güzel Sanatlar	15	99,37			
	Diğer	23	111,74			
	Toplam	200				
İşbirliği ve Güven	Sınıf Öğretmeni	92	94,11			
	Matematik-Fen	21	92,02			
	Türkçe-Dil	36	113,28			
	Sosyal Bilgiler	13	95,96	5,208	5	0,391
	Güzel Sanatlar	15	101,13			
	Diğer	23	115,93			
	Toplam	200				
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	Sınıf Öğretmeni	92	95,89			
	Matematik-Fen	21	94,81			
	Türkçe-Dil	36	104,06			
	Sosyal Bilgiler	13	118,00	2,251	5	0,813
	Güzel Sanatlar	15	103,86			
	Diğer	23	102,30			
	Toplam	200				

Tablo 5.2.10’da ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenlerin branş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutların öğretmenlerin branş arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ortalamalar

Alt Boyutlar	Ön Lisans f=23		Lisans f=163		Lisans Üstü f=14	
	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Duygusal Bağlılık	3,036	0,609	3,29	0,72	2,964	0,963
Devamlılık Bağlılığı	2,884	0,425	2,79	0,49	2,750	0,576
Normatif Bağlılık	3,014	0,609	2,93	0,71	2,810	0,630

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Düzyey	<i>f</i>	<i>X</i> _{sıra}	<i>x</i> ²	<i>sd</i>	<i>p</i>
Duygusal Bağlılık	Ön lisans	23	79,739	5,532	2	0,062
	Lisans	163	105,071			
	Lisans Üstü	14	81,393			
	Toplam	200				
Devamlılık Bağlılığı	Ön lisans	23	109,630	0,692	2	0,707
	Lisans	163	99,561			
	Lisans Üstü	14	96,429			
	Toplam	200				
Normatif Bağlılık	Ön lisans	23	104,978	0,475	2	0,788
	Lisans	163	100,635			
	Lisans Üstü	14	91,571			
	Toplam	200				

Tablo 5.2.11’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutların öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ortalamalar

Alt Boyutlar	Ön Lisans f=23		Lisans f=163		Lisans Üstü f=14	
	x	ss	x	ss	x	ss
Örgütsel Bağlılık	3,64	0,88	3,61	0,82	3,38	0,74
Kolaylaştırıcı Değerler	3,42	0,91	3,46	1,29	3,19	0,68
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	3,413	0,925	3,503	0,725	3,179	0,973
Olumlu İnsan İlişkileri	3,761	0,810	3,798	1,784	4,000	0,555
Etkili İletişim	3,333	0,659	3,303	0,712	3,357	0,620
Uzun Süreli İstihdam	3,630	0,694	3,543	0,717	3,464	0,634
İşbirliği ve Güven	3,522	0,626	3,579	0,715	3,548	0,687
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	3,348	0,655	3,323	0,682	3,143	0,940

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Düzyey	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Örgütsel Bağlılık	Ön lisans	23	104,00	1,615	2	0,446
	Lisans	163	101,60			
	Lisans Üstü	14	82,00			
	Toplam	200				
Kolaylaştırıcı Değerler	Ön lisans	23	107,80	1,406	2	0,495
	Lisans	163	100,80			
	Lisans Üstü	14	84,96			
	Toplam	200				
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Ön lisans	23	97,74	1,116	2	0,572
	Lisans	163	102,12			
	Lisans Üstü	14	86,14			
	Toplam	200				
Olumlu İnsan İlişkileri	Ön lisans	23	103,26	1,917	2	0,383
	Lisans	163	98,47			
	Lisans Üstü	14	119,64			
	Toplam	200				
Etkili İletişim	Ön lisans	23	104,43	0,243	2	0,886
	Lisans	163	99,55			
	Lisans Üstü	14	105,07			
	Toplam	200				
Uzun Süreli İstihdam	Ön lisans	23	109,70	1,208	2	0,547
	Lisans	163	100,16			
	Lisans Üstü	14	89,32			

	Toplam	200				
İşbirliği ve Güven	Ön lisans	23	97,26			
	Lisans	163	100,93			
	Lisans Üstü	14	100,82	0,084	2	0,959
	Toplam	200				
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	Ön lisans	23	102,35			
	Lisans	163	101,01			
	Lisans Üstü	14	84,43	1,114	2	0,564
	Toplam	200				

Tablo 5.2.12’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutların öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.13. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Tablolar

ALT BOYUTLAR	21-30 Yaş f=141		31-40 Yaş f=216		41 Yaş ve Üzeri f=384	
	x	ss	x	ss	x	ss
Duygusal Bağlılık	3,207	0,850	3,262	0,712	3,228	0,720
Devamlılık Bağlılığı	2,712	0,495	2,778	0,517	2,910	0,413
Normatif Bağlılık	2,894	0,779	2,967	0,721	2,901	0,597

Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Duygusal Bağlılık	,148	2	197	,862
Devamlılık Bağlılığı	1,444	2	197	,238

Normatif Bağlılık ,892 2 197 ,412

Anova Tablosu

ALT BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Duygusal Bağlılık	Gruplar	,098	2	,049			
	Arası Grup İçi	107,340	197	,545	,090	,914	-
	TOPLAM	107,438	199				
Devamlılık Bağlılığı	Gruplar	,941	2	,470			
	Arası Grup İçi	47,025	197	,239	1,971	,142	-
	TOPLAM	47,966	199				
Normatif Bağlılık	Gruplar	,231	2	,116			
	Arası Grup İçi	96,849	197	,492	,235	,791	-
	TOPLAM	97,080	199				

Tablo 5.2.13’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin tek yönlü Varyans Analizi testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşları açısından örgütsel bağlılık düzeylerini karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutların öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.14. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

ALT BOYUTLAR	21-30 Yaş f=141		31-40 Yaş f=216		41 Yaş ve Üzeri f=384	
	x	ss	x	ss	x	ss
	Örgütsel Bağlılık	3,710	0,89	3,487	0,845	3,756
Kolaylaştırıcı Değerler	3,283	0,936	3,478	1,474	3,455	0,616
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	3,500	0,839	3,465	0,748	3,462	0,785
Olumlu İnsan İlişkileri	3,894	0,882	3,613	0,901	4,183	2,818
Etkili İletişim	3,242	0,713	3,272	0,750	3,436	0,546
Uzun Süreli İstihdam	3,545	0,814	3,539	0,695	3,567	0,672
İşbirliği ve Güven	3,576	0,830	3,545	0,734	3,622	0,524
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	3,212	0,794	3,327	0,668	3,346	0,705

Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Örgütsel Bağlılık	2,955	2	197	,054
Kolaylaştırıcı Değerler	1,194	2	197	,305
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	,155	2	197	,856
Olumlu İnsan İlişkileri	,511	2	197	,601
Etkili İletişim	2,414	2	197	,092
Uzun Süreli İstihdam	,397	2	197	,673
İşbirliği ve Güven	4,266	2	197	,015
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	1,130	2	196	,325

Anova Tablosu

ALT BOYUTLAR	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
Örgütsel Bağlılık	Gruplar	3,111	2	1,556	2,345	,099	-
	Arası						
	Grup İçi	130,702	197	,663			
	TOPLAM	133,813	199				
Kolaylaştırıcı Değerler	Gruplar	,995	2	,498	,332	,718	-
	Arası						
	Grup İçi	295,173	197	1,498			
	TOPLAM	296,169	199				
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	Gruplar	,036	2	,018	,030	,970	-
	Arası						
	Grup İçi	117,784	197	,598			
	TOPLAM	117,820	199				
Olumlu İnsan İlişkileri	Gruplar	11,915	2	5,958	2,247	,108	-
	Arası						
	Grup İçi	522,424	197	2,652			
	TOPLAM	534,339	199				
Etkili İletişim	Gruplar	1,137	2	,568	1,171	,312	-
	Arası						
	Grup İçi	95,643	197	,485			
	TOPLAM	96,780	199				

Uzun Süreli İstihdam	Gruplar	,029	2	,014			
	Arası						
	Grup İçi	99,270	197	,504	,028	,972	-
	TOPLAM	99,299	199				
İşbirliği ve Güven	Gruplar	,213	2	,106			
	Arası						
	Grup İçi	97,474	197	,495	,215	,807	-
	TOPLAM	97,687	199				
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	Gruplar	,417	2	,208			
	Arası						
	Grup İçi	95,947	196	,490	,426	,654	-
	TOPLAM	96,364	198				

5.2.14’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları öğretmenlerin yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin tek yönlü Varyans Analizi testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşları açısından okul kültürü algıları karşılaştırılmıştır. Ancak önce varyansların homojenlik değerlerini incelemek amacıyla Levene Testi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda tüm boyutlar için $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü Varyans Analizi sonucunda grup ortalamaları arasında tüm alt boyutların öğretmenlerin yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p > .05$] bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5.2.15. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		Duygusal Bağlılık	Devamlılık Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Örgütsel Bağlılık	r	0,399	0,143	0,277
	p	0,000	0,044	0,000
	N	200	200	200
Kolaylaştırıcı Değerler	r	0,242	0,107	0,323
	p	0,001	0,131	0,000

	N	200	200	200
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	r	0,388	0,104	0,303
	p	0,000	0,143	0,000
	N	200	200	200
Olumlu İnsan İlişkileri	r	0,257	-0,051	0,180
	p	0,000	0,475	0,011
	N	200	200	200
Etkili İletişim	r	0,378	0,112	0,298
	p	0,000	0,114	0,000
	N	200	200	200
Uzun Süreli İstihdam	r	0,331	0,012	0,307
	p	0,000	0,870	0,000
	N	200	200	200
İşbirliği ve Güven	r	0,411	0,139	0,413
	p	0,000	0,051	0,000
	N	200	200	200
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	r	0,421	0,143	0,336
	p	0,000	0,054	0,000
	N	200	200	200

Tablo 5.2.15'te ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan Pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt bağlılığı düzeylerinin *Duygusal Bağlılık* boyutu ile okul kültürü algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt bağlılığı düzeylerinin *Devamlılık Bağlılığı* boyutu ile okul kültürü algısının *Örgütsel Bağlılık* boyutu arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna karşın diğer alt boyutlar ile *Devamlılık Bağlılığı* arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt bağlılığı düzeylerinin *Normatif Bağlılık* boyutu ile okul kültürü algılarının tüm alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

6.BÖLÜM:SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

6.1.Sonuç ve Tartışma

- Örneklem grubu 133'i kadın (%66,5),67'si erkek (%33,5); 21'i 1-5 ve yıl (%10,5), 75'i 6-10 yıl (%37,5), 64'ü 11-15 yıl (%32,0), 21'i 16-20 yıl (%10,5) ve 19'u 21 yıl ve üzeri (%9,5) kıdemli; 33'ü 21-30 yaş (%16,5), 115'i 31-40 yaş (%57,5) ve 52'si 40 yaş ve üzeri (%26,0); 46'sı bekar (%23,0) ve 154'ü evli (77,0); önlisans (%11,5), 163'ü lisans (%81,5) ve 14'ü lisansüstü (%7,0); 92'si sınıf öğretmeni (%46,0), 21'i matematik ve fen bilgisi (%10,5), 36'sı Türkçe ve dil öğretimi (%18,0), 13'ü sosyal bilgiler (%6,5), 15'i güzel sanatlar (%7,5) ve 23'ü diğer (%11,5) branşlar olmak üzere toplam 200 kişiden oluşmaktadır.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının *Kararsız* düzeyinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı kararsız yönde olması öğretmenlerin örgütlerine bağlılığının zayıf olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlik mesleği diğer meslekler arasında önemli aynı zamanda kutsal bir meslek olmasına rağmen, gereken önemin toplum ve devlet tarafından öğretmene verilmemesi, öğretmenin örgütüne karşı bağlılığının zayıf olmasına neden olabilir.

Pang (1996), okulların bürokratik ve kültürel örgütsel değer boyutlarının, öğretmenlerin okul yaşamı hakkındaki duygularına ilişkin etkilerini araştırmıştır. Kültürel bağlamın, öğretmenlerin bağlılık, iş doyumunu, düzen ve disipline ilişkin duygularına pozitif etkisinin olduğu, bürokratik bağlamın ise bu duyguları negatif etkilediği bulunmuştur. Okullarda formallik ve kural değerlerinin öğretmenlerin duygularını negatif etkilediğini saptamıştır. Bu durum yapılan araştırma ile paralellik arz etmektedir

Shaw ve Reyes (1990), İlköğretim ve orta öğretim okullarında örgütsel değer yönelimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki farkı araştırmıştır. Araştırmacılar okul değer sistemlerini, örgütün sembolik ya da kültürel değerlerine vurgu yapan normatif yönelim ve örgütsel kontrolün özdekçi ya da parasal bakış açlarına vurgu yapan faydacı yönelim olarak sınırlandırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim

ve orta üretim okullarının örgütsel değer yönelimleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. İlkretimde görevli retmenlerin örgütsel bağlılığı, orta üretimde görevli retmenlerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Örgütsel ve demografik değişkenlerin hiğbirinin açıklanan değer yönelimlerinde anlamlı bir artış sağlamadığı, normatif değer yöneliminin retmenlerin örgütsel bağlılığı ile doğrudan ilişkili olduğu kanıtlanmıştır.

retmenlerin *duygusal bağlılıklarının* kararsız olması, örgütün değerlerini güçlü bir Şekilde kabul etmeme ve kendisini örgütün bir parçası olarak görmediğinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Bu durumda üretmenler işe karşı olumlu tutum sergilemez ve gerektiğinde çaba göstermezler.

Özellikle yoğun duygusal bağlılığı olan iş görenler istedikleri için, güçlü normatif bağlılığa sahip olan iş görenler zorunlu oldukları için, daimi bağlılığı güçlü olan iş görenler ise ihtiyaç duydukları için işlerinde kalırlar. Nedenleri farklı olduğundan her bağlılığın farklı etkisi ve sonucu ortaya çıkmaktadır(etin, 2004).

Normatif bağlılığın *kararsız* olması, retmenlerin örgütlerine sadakat duygularının zayıf olduğu, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev addetmediği anlamına gelmektedir. Allen and Mayer (1997) rgte bağlılıkları düşük olan bireylerin, kendilerini örgütün bir olarak görmedikleri için, işe gelmeme, işe geç gelme ve işten ayrılma olasılıkların daha yüksek olması beklenir.

Yaş, kıdem, kariyer olanakları ve ücret düzeyi gibi kişisel ve örgütsel faktörlerin çalışanlara verdiği tatmin derecesi onları devamlılık bağlılıklarını etkilemektedir. Devamlılık bağlılığının *kararsız* olması, retmenlik mesleğini sürdürme konusunda üretmenin kendisini yükümlü hissetmediği, işten ayrıldığı zaman çok fazla bir maddi kaybı olmayacağı, kazandığı creti farklı örgütler de daha iyi ortamlarda kazanabileceğini, örgütte kalmasının retmen için bir zorunluluk olmadığını göstermiştir.

- İlkretim okulu retmenlerinin okul kültürü algısının *Etkili İletişim* boyutunda *Kararsızım* düzeyinde oldukları; diğer boyutlarda ise *Katılıyorum* düzeyinde oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre ilkretim okulu retmenlerinin okul kültürü algıları

olumlu yönde diyebiliriz.

Araştırmanın sonucunda etkili iletişim boyutunda öğretmenlerin kararsız olmaları; yönetimin, öğretmenler arasındaki uyumlu ve ahenkli çalışma ortamını sağlayamamış olması, öğretmenlerin çalışmalarıyla ilgilenmeme, onlardan okul için yaptıkları sosyal faaliyetler konusunda bilgi alış-verişinde bulunmama gibi düşünülebilir. Bunun yanında velilerle olan dialogunun sınırlı olması, onların okul hakkındaki görüş ve düşüncelerini yönetime yansıtmamış olması da bu süreci etkilemiş olabilir.

Şimşek (2003) yaptığı araştırmanın bulguları, yapılan araştırma ile farklılık göstermektedir. Yönetimin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği bölümde, öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yönetimin iletişim becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

Yönetimin iletişim becerilerini geliştirdiği okul kültürlerinin de güçleneceği sonucuna varılmaktadır. Ancak, unutmamak gerekir ki okul kültürlerinin güçlendirilmesinde yönetimin iletişim becerileri tek etken olmamakla birlikte, en etkili olan süreçtir. Dolayısıyla, güçlü okul kültürlerinin oluşturulmasında yönetimin etkili iletişim becerileri yeterli koşul olmamakla birlikte ön koşullardan birisi olarak ortaya çıkmaktadır.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin cinsiyetleri örgütsel bağlılıklarını etkilememektedir.

Tsui vd. (1992) yaptığı araştırma da erkekler için farklı cinsler arasında çalışma daha düşük düzeyde psikolojik bağlılık, yüksek devamsızlık ve daha düşük düzeyde örgütte kalma isteğine yol açarken; kadınlar için grupta farklı cinsler arasında çalışma, daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık ile ilişkili bulunmuştur.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin cinsiyetleri okul kültür algılarında farklılık yaratmamaktadır.

Bu bulgu, Şahin'in (2003) tarafından yapılan araştırmasıyla farklılık göstermektedir. Şahin'in araştırmasına göre; cinsiyetlerine göre kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin algıları, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullarını daha olumlu değerlendirmektedirler. Toplumsal olarak öğretmenliğin kadınlara uygun bir meslek olarak algılanışından dolayı ve aynı zamanda kadının eve maddi kazanç sağlamada erkekler kadar ön planda olmayışı, kadın öğretmenlerin mesleklerinden memnun olarak görev yapmalarına ve bununda etkisiyle okullarına daha çok bağlanmalarına neden olabilir. Terzi'nin (1999) "Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü" adını taşıyan araştırmanın bulguları, yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. Liselerde örgütsel kültür ile ilgili yapmış olduğu araştırmanın bulgularında cinsiyetler arasında farkın olmadığı yönündedir. Güven (1996) "Üniversitelerde Örgüt Kültürü- Osmangazi Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü Araştırması" adlı üniversite örgüt kültürüyle ilgili yapmış olduğu araştırmanın bulgularına göre üniversite örgüt kültürüne ilişkin kadın ve erkek olmalarına göre çalışanların algıları arasında fark yoktur. İrmiş'in (1995) "Örgüt Yapısı Açısından Örgüt Kültürü ve Bir Uygulama" adlı ve iş örgütlerinde yaptığı örgüt kültürü araştırmasının bulgusuyla farklılık göstermektedir. İrmiş'in araştırmasında erkek çalışanlar örgüt kültürünü daha olumlu değerlendirmektedirler.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre evli ve bekar öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri aynı seviyededir.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlarında öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre evli ve bekar öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı seviyededir.

Öğretmenlerin okul kültürü algıları açısından "medeni durum" değişkeninin belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri aynı seviyededir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı seviyededir.

Yapılan araştırmaya göre farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı seviyede olması, öğretmenlerin okuldan beklentileri ve okula verebileceği bilgi birikimi ve eğitiminin birbirine paralel olması, okul kültürü algısının oluşmasında öğrenci veli profilinin birbirine yakın olması da bir etken olarak düşünülebilir.

Şahin (2003) yapmış olduğu araştırma bulgularına göre mesleki kıdeme göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üstü hizmet süreleri olan öğretmenlerin algılarının en yüksek, 6-10 ile 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin algılarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Şahin (2003) yaptığı araştırmada, mesleki kıdeme göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları arasında farkın önemli olduğunu belirtmiştir. Bu farkın daha az deneyimli öğretmenlerin okullarında deneyim kazanma başka bir değişle sosyalleşme sürecinde okula olan bağlarının güçlü olması ve deneyimli öğretmenlerin, gerek deneyimleri sonucunda gerekse yaşları gereği belli bir olgunlaşma düzeyine gelmiş olduklarından okul kültürüne ilişkin algıları olumlu yöndedir. Bu ikisi arasında kalan gruplar ise okullarında kazandıkları deneyimin de etkisiyle farklı arayışlara girmiş olabileceği, idealizmi kaybetmiş tek düze bir öğretmenlik anlayışıyla okullarında onları güdüleyecek, heyecanla çalışmalarını sağlayacak bir ortam bulamamış olabilirler.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin branş arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca farklı branştaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri aynı seviyededir

Bu araştırmaya göre öğretmenlerin branşlarının farklı olması örgütsel bağlılık açısından önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmamaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin okullarda yaşadıkları sorunların aynı olduğunu göstermektedir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlarında öğretmenlerin branş arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı

branştaki öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı seviyededir.

Öğretmenlerin branşları okul kültürü açısından farklılık göstermemektedir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca farklı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri aynı seviyededir.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının tüm alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca farklı öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı seviyededir.

Bu araştırmaya göre öğretmenlerin okul kültürü algıları arasındaki fark önemsizdir. Alınan eğitimin düzeyi ve niteliğinin öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir. Şahin'in (2003) "Okul müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Araştırmaya göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının birbirine yakın ortalamalarla değişmediğini göstermektedir. Sueki (1998) tarafından yapılan ve "Dönüşümcü Liderlik ve Sürdürümcü Liderliğin Yapılandırılmış Örgütsel Kültürle İlişkisi" adını taşıyan araştırmanın bulguları, yapılan araştırmaya göre paralellik göstermektedir. Sueki'ye (1998) göre Çalışanların öğrenim düzeyleri örgüt kültürüne ilişkin algılarını etkilememektedir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin tüm alt boyutlarında öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca farklı farklı yaş gruplarında ki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri aynı seviyededir.

Öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin aynı olması; duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık boyutlarının farklı yaş gurubundaki öğretmenlerde birbirine yakın olduğunu gösteriyor

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları tüm alt boyutların öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı seviyededir.

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt bağlılığı düzeylerinin *Duygusal Bağlılık* boyutu ile okul kültürü algılarının tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt bağlılığı düzeylerinin *Devamlılık Bağlılığı* boyutu ile okul kültürü algısının *Örgütsel Bağlılık* boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bu durum okul kültürü'nün alt boyutlarından olan örgütsel bağlılık ile diğer değişken olan devamlılık bağlılığının birbiri ile paralel konular olmasından dolayı bu ilişki beklenen bir durumdur. Buna karşın diğer alt boyutlar ile *Devamlılık Bağlılığı* arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt bağlılığı düzeylerinin *Normatif Bağlılık* boyutu ile okul kültürü algılarının tüm alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Reyes (1990), yüksek normatif yönelimli (sembolik) ve düşük normatif (faydacı) öğretmenler arasında, okullarına bağlılık ve iş doyumuna ilişkin anlamlı fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, normatif değer yönelimli öğretmenlerin faydacı değer yönelimli öğretmenlere göre daha çok iş doyumunu elde ettikleri saptanmıştır; örgütsel bağlılığa ilişkin her iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Reyes ve Pounder(1993), Okulların örgütsel değer boyutu ile bu okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu araştırmışlar ve hipotezi şu şekilde ifade etmişlerdir. Normatif değer boyutuna sahip okullarda(özel okullar) çalışan öğretmenlerin bağlılık ve iş doyumunu, faydacı değer boyutuna (kamu okulları) sahip okullarda görevli öğretmenlerden daha yüksektir. Özel okulların, kamu okullarına göre anlamlı olarak daha çok normatif değer yönelimine sahip olduğu ve kamu okullarına göre özel okullarda görevli öğretmenlerin bağlılık ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

6.2.Öneriler

- Örgütsel iletişim iyi işlediği ve katılımcılığın sağlandığı örgütlerde, öğretmenlerin ve yöneticilerinin birbirleriyle ilişkilerinin gelişmesi sonucunda zamanla karşılıklı güven

ortamı sağlanacaktır. Eğitim örgütlerindeki okul kültürünün oluşmasının bir boyutu olan etkili iletişimin etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilere etkili iletişim konularında hizmet içi eğitim çalışmalarını yapılmalıdır.

- Örgütsel bağlılık, örgütsel hedeflere ulaşmada kritik öneme sahip faktörlerin başında gelmektedir. Bu nedenle tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de, çalışanların bağlılık düzeylerini artırmak gerekmektedir. Bu konuda çağdaş örgütler, çeşitli çalışmalar ortaya koyarak çözüm yönünde politikalar üretmelidir.
- Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlere okulun kıymetli birer elemanı oldukları mesajını vermeleri, karara katılmalarını cesaretlendirmeleri, örgüt içi iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütmeleri arzu edilen örgütsel bağlılığın oluşması için esas yöntemler olacaktır. Benzer şekilde, öğretmenler örgütsel bağlılık kavramının yalnızca örgüte değil, kendilerine de fayda sağlayacağı yönünde bir anlayışa sahip olabilecekleri gibi; okul yönetiminin örgütsel bağlılığı destekleyici bir yönetim yaklaşımı sorumluluğu ve kendilerinin de bundan doğan hakları bulunduğunun farkında olarak, ideale yakın bir çalışma ortamını yaratmak konusunda yönetime yardımcı olabileceklerdir.
- Örgütsel bağlılığın pek çok faktörü olmasına karşın karşılıklı olmakla birlikte bu faktörlerden biriside okul kültürüdür. Bu kapsamda bir eğitim örgütünde bu iki durumun etkin hale getirilmesi için iki değişkenin birbirleriyle uyumlu hale getirilmeleri gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıklalın, A. (1994) **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları, No:7
- Akıncı, Z. Beril. (1998) **Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim**. İstanbul: İletişimYayınları
- Aktan, C. Can. (1999) **Toplumsal Dönüşüm ve Türkiye**. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Aydın, M. (1991), **Eğitim Yönetimi**, Hatip Oğlu Yayınevi, Ankara.
- Aytaç, Serpil (2002), “Çalışma Psikolojisi Alanında Yeni Bir Yaklaşım: Örgütsel Sağlık”, **Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 4 (1)**.
- Aytürk, N. (1999),Yönetim Sanatı: **Başarılı Yönetim ve Yöneticilik Teknikleri**. Üçüncü Basım. Ankara: Yargı yayınevi.
- Allen, N. J. and Meyer, J.P. (1996). Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity, **Journal of Vocational Behavior**
- Balay, R. (2000) **Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayrak, C. (1992) **Eğitim Yüksekokullarında Örgütsel Değişme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Ziya. (1999) **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. On birinci Basım. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Balcı, Ali. (1993). Etkili Okul: Kuram , Uygulama ve Araştırma. Ankara:Yavuz Dağıtım.

- Balcı, Ali. (2000) **Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A.. (2003). **Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara
- Başaran, İ. E. (1993). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara.
- Başaran İ.E. (2000). **Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü**, Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye.
- Başaran, İ.E. (1982). **Örgütsel Davranış**, Ankara Üniversitesi E.B.F. Ankara,
- Baysal, A.C. ve Paksoy,M. (1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli, **İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi**, C:28, Sayı:1. S. 7-15.
- Begley, P.T. (1995). Using Profiles Of School Leadership as Supports to Cognitive Apprenticeship. **Educational Administration Quarterly**, Vol 31, No:2.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment Journal of occupational psychology 58: 277-288.
- Brewer, A. M., (1996). Developing Commitment Between Managers and Employees, **JOURNAL Of Managerial psychology**, Vol:11, No:4, 24
- Can, H. (1997). **Organizasyon ve Yönetim**, 4. Basım, Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Can, V. (1997), **Okul Kültürü ve Yönetim**, Önder matbaacılık, Ankara.
- Callahan R. E. Fler, C. P. (1998). **Managing Human Relations**. Columbus:Merril Company.
- Celep, C. (2000). **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, A. A. **Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir’de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama**, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 2001
- Ceylan, A. **Örgütsel Davranışın Bireysel Boyutu**, GYTE Yayın No:2,72, Gebze,1998
- Ceylan, A. ve Şenyüz, P. B. Örgütsel Destek Algısı ve Dahil Olma-Dışlanma Algısının Örgütsel Bağlılığa Etkisi-Sigorta Sektöründe Bir Araştırma, **Yönetim Dergisi**, Yıl:14, Sayı:44, 57, Şubat-2003
- Cooke, R.A. ve D.M. Rousseau (1988). “Behavioral Norms and Expectations: A Quantitative Approach to the Assessment of Organizational Culture”, *Group & Organization Studies*, 13(3), ss.245 273.
- Çelik, V. (1997). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2000)a. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2000)b. **Eğitimsel Liderlik**. İkinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, M.Ö. (2004). **Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Çetin, M.Ö. (2004). **Örgütsel Vatandaşlık Davranışı**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çırpan, H. (1999). “**Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması**”, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi İstanbul.
- Çöl, G. (2004). “**İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi**”
- Demirkıran, T. (2004). “**Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri ile Örgütsel bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” , Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Erdoğan, İ. (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ., **Okul Yönetimi Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, 5. B.S. İstanbul, Ocak 2000
- Erengül, B. (1997).Kültür Sihirbazları: Rekabette Üstünlüğü Sağlayan Yönetim. İstanbul: Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd. Şti.
- Ertekin, Y. (1978). **Örgütsel İklim** Ankara: TODAİE. 174.
- Gaziel, Haim H. (1997). "Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary School with Disadvantaged Students," Journal of Educational Research. 90-5 : 310-319, May/June .
- Güney, S. (2001). **Yönetim ve Organizasyon**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gallie, D., Fielstead, D. and Gren, F.,(2001) Employer Policies and Organizational Commitment in Britain 1992-1997, **Journal of Management Studies**.
- Genç, N. (1998). **Zirveye Götüren Yol**: Yönetim. Altıncı Basım. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gümüş, M. (1999). **Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar**. İkinci Basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Griffith, James. (1999). "The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated With Change in Principals," *Educational Administration Quarterly*.
- Hoy, Wayne K. ve John W. Hannum (1997), "Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement", *Educational Administration Quarterly*, 33(3), ss.290-309.
- Hrebiniak, L. G., and Alutto, J. A. (1972). Personal and Role-Related Factors in the development of Organizational Commitment, **Administrative Science Quarterly**, Vol:17,556.
- Kaya, Y. K. (1999). **Eğitim Yönetimi**: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Yedinci Basım. Ankara: Bilgi Yayıncılık.
- Karagözoğlu, G., "İletişimin Değerlendirilmesi", Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerleme Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara: s.63
- Kozlu, Cem M. (1998). Kurumsal Kültür. Amerika, Japonya ve Türkiye: Başarılı Firma Yönetimlerinde Kurumsal Kültürün Rolü. İkinci Basım. İstanbul: Bilkom Yayınları.

- Lussier, R. N. (1990), **Human Relation in Organization**, Richard D. Irwin Inc.
- Leithwood, Kenneth and Doris Jantzi. (1999). " The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement With Scholl," **Educational Administration Quarterly**. Supplemental35: 679-707, December.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundaney in organizational research: The case of work commitment. **Academy of management review** 8, 3: 486-500.
- Nas, Tahsin., (2003). "Okul Kültürü ve Gelişimi" <http://kumrufizme.sitemynet.com>
- İnce M. ve Gül H., (2005). **Yönetimde Yeni Bir Paradigma. Örgütsel Bağlılık**, Konya: Çizgi Yayıncılık.
- İlsev, A. (1999). **Örgütsel Bağlılık: Hizmet sektöründe bir araştırma**, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Ogawa, R.T. Bossert, S. T. (1995). Leadership as an Orgaznizational Quality. **Educational Administration Quarterly**, Vol 31, No: 2,
- Okay, A. (2000). **Kurum Kimliği**. İkinci Basım. Ankara: MediaCat Kitapları Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- Özkalp, E. ve Ç. Kirel (2001). **Örgütsel Davranış**, Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık Ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No:149, Eskişehir.
- Peters, T., Waterman R.H. **Yönetme ve Yükseltme Sanatı: Mükemmeli Arayış**(Çev: Selami Sargut). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi,1987

- Poole, Marshall S. (1985). "Communication and Organizational Climates", R. D. McPhee ve P. K. Tompkins (der.), **Organizational Communication: Traditional Themes and New Directions**, Sage, Beverly Hills, ss.79 108.
- Reiehers, A. E. (1985). A reviev and reconceptualization of organizational commitment **Academy of management Review**:465-476.
- Schein, E. H. (1986). **Organizational Culture and Leadership**, Jossey-Bass Publishers, London.
- Şimşek, Y. (2003). "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" , Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi
- Şişman, M. (1994). **Örgüt Kültürü**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Sökmen, A. (2000). "Ankara'daki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık İle İş gören Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma", Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Şişman, M. (1994). **Örgüt Kültürü**. Eskişehir: A.Ü.Yayın No.732
- Şahin, S. (2003). "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Terzi, A. R. (2000). **Örgüt Kültürü**, 1.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Unutkan, G. A. (1995), **İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü**. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Varoğlu, D. Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve değerleri, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, 1993
- Walton, R. E., (1985). From Control to Commitment in the Workplace, Harvard Business Review.
- Wallace, J. E. (1995). Organizational and professional Commitment in professional and nonprofessional organizations. **Administrative science quarterly** 40,1-4: 228-255.
- Wagner, Donald A. ve Bradley R. Wilson (1997). "Developing Organizational Health at the Worksite", *American Journal of Health Studies*, 13(2), ss.105 108.
- Wiener, Y. (2000).Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review* 7,3: 418-428, 1982.
- Yüksel, Ö. **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Ankara: Gazi Kitabevi.

EKLER

EK A Anket Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu anket formu, “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkla okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ” amacıyla düzenlenmiştir. Elde edilecek olan bilgiler, bilimsel amaçlar doğrultusunda topluca değerlendirilecektir. **Bu nedenle adınızı yazmanıza gerek yoktur.**

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel sorular; ikinci ve üçüncü bölümde ise örgütsel bağlılık ve okul kültürü ile ilgili sorular yer almaktadır. Araştırmanın geçerliliği açısından, tüm soruları yanıtlamanız büyük önem taşımaktadır .

İlginizden dolayı çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Abdullah ÇAKIR

YÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Öğrencisi

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz

1. () Erkek 2. () Kadın

2. Yaşınız

1. () 21-30 2. () 31-40 3. () 41-50 4. () 51 ve üzeri

3. Medeni Haliniz

1. () Bekar 2. () Evli 3. () Dul

4. Öğretmenlik Kıdeminiz

1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-20 yıl 5. () 21 yıl ve üzeri

5. Branşınız

1. () Sınıf Öğretmeni 7. () Müzik
2. () Matematik 8. () Görsel Sanatlar
3. () Türkçe 9. () Beden Eğitimi
4. () İngilizce 10. () Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
5. () Sosyal Bilgiler 11. () Diğer.....(Lütfen belirtiniz)
6. () Fen Bilgisi

6. Eğitim Düzeyiniz

1. () Ön lisans 4. () Doktora
2. () Lisans 5. () Diğer(Lütfen belirtiniz)
3. () Yüksek Lisans

7. Katıldığınız seminer yada kurslarda örgütsel bağlılık ve okul kültürü ile ilgili konulara yer verildi mi?

1. () Evet 2. () Hayır

BÖLÜM II

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ:

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları yuvarlak içine alarak belirtiniz. Yardımlarımızdan dolayı teşekkür ederim.

	1	2	3	4	5
1- Kesinlikle katılmıyorum					
2- Katılmıyorum					
3- Kararsızım					
4- Katılıyorum					
5- Kesinlikle katılıyorum					
	1	2	3	4	5
1- Kariyerimin geri kalan bölümünü bu okulda geçirmek bana büyük bir mutluluk verir.	1	2	3	4	5
2- Bu okulun sorunları bana gerçekten kendimin sorunlarıymış gibi gelir.	1	2	3	4	5
3- Okulumda güçlü bir aitlik duygusu taşıyorum.	1	2	3	4	5
4- Kendimi bu okula duygusal olarak bağlanmış hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
5- Okulumda aileden biri gibi hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
6- Bu okul benim için önemli ölçüde kişisel anlam taşır.	1	2	3	4	5
7- Şu anda benim için bu okulda çalışmak bir istek olduğu kadar zorunluluktur.	1	2	3	4	5
8- İstesem bile bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olur.	1	2	3	4	5
9- Şu anda bu okuldan ayrılmaya karar versem hayatımın çok büyük bir bölümü alt üst olur.	1	2	3	4	5
10- Şu anda bu okuldan ayrılmayacak kadar az seçeneğim var.	1	2	3	4	5
11- Eğer kendimi bu okula bu kadar çok vermemiş olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.	1	2	3	4	5
12- Bu okuldan ayrılmanın birkaç olumsuz sonucundan biri mevcut alternatiflerin azlığıdır.	1	2	3	4	5
13- Şu andaki işverenimle çalışmak için hiçbir zorunluluk hissi duymuyorum.	1	2	3	4	5
14- Benim yararına bile olsa şu anda bu okuldan ayrılmanın doğru olmayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15- Şu anda okulumdan ayrılırsam kendimi zorunlu hissederim.	1	2	3	4	5
16- Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	1	2	3	4	5
17- Okulumun içindeki insanlara olan sorumluluk hissimden dolayı bu kurumdan ayrılmam.	1	2	3	4	5
18- Okulumda karşı kendimi borçlu hissediyorum.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III

ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ:

Bu bölümde okulların kültürlerine yönelik görüşlerinizin belirlenmesini amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerden size uygun olan seçenek hangisi ise o numarayı yuvarlak içine alınız. Seçiminizi yaparken, olması gereken durum değil **okulunuzdaki mevcut durumu ifade eden** seçeneği işaretleyiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

- 1-Kesinlikle katılmıyorum
- 2-Katılmıyorum
- 3-Kararsızım
- 4-Katılıyorum
- 5-Kesinlikle katılıyorum

OKULUMUZDA	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1-Görev yapmaktan mutluluk duyarım	1	2	3	4	5
2-Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar	1	2	3	4	5
3- Görev saatleri dışında da öğretmenleri okulda görmek mümkündür.	1	2	3	4	5
4-Yeni ve yaratıcı fikirler desteklenir.	1	2	3	4	5
5-Öğretmenlerin görevleriyle ilgili bir belirsizlik olduğunda kendileri karar verebilirler	1	2	3	4	5
6-Öğretmenler görevle ilgili sorumluluk almaktan kaçmazlar	1	2	3	4	5
7-Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanır.	1	2	3	4	5
8-Öğretmenler okul amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirirler.	1	2	3	4	5
9-Aramıza yeni katılan öğretmenler okula kısa sürede alışır.	1	2	3	4	5
10-Üyeler arası da yakın arkadaşlık ilişkileri söz konusudur.	1	2	3	4	5
11 –Yönetim öğretmenlerin görevleriyle olduğu kadar sosyal yaşamlarıyla da ilgilenir.	1	2	3	4	5
12-Öğrenci aileleri ile toplumun beklentileri karşılanmaya çalışılır.	1	2	3	4	5
13-Üyeler arasında sürekli bir bilgi alış verişi vardır.	1	2	3	4	5
14-Öğretmenlerin çalışma istekleri yüksektir.	1	2	3	4	5
15-Öğrencilerin “okula devamları” genel olarak düzenlidir.	1	2	3	4	5
16-Üyeler arasında karşılıklı güven söz konusudur.	1	2	3	4	5
17-Üyeler bilgi ve deneyimlerini birbiri ile paylaşır.	1	2	3	4	5
18-Yönetim okul dışından gelebilecek baskılara karşı okulu korur.					
19-Öğretmenler işlerini severek yaparlar.	1	2	3	4	5
20-Öğretmenler yüksek morale sahiptirler	1	2	3	4	5
21-Okul yönetimi öğretmenlerin çalışmalarından memnundur.	1	2	3	4	5

EK-2. ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ Abdullah ÇAKIR

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi : 24.05.1974
Doğum Yeri : Çayeli
Medeni Durumu : Evli

Eğitim :

Lise 1987-1993 Çayeli İH Lisesi
Lisans 1995–1999 Celal Bayar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fizik Bölümü
Yüksek Lisans 2007-D.E. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bil. Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

2003 – Devam Ediyor TEV. Türkan Sedefotlu İlköğretim Okulu Üsküdar/İstanbul
2001 – Örme göze İlköğretim Okulu Beşiri/Batman
1999 – Talimhane İlköğretim Okulu Üsküdar/İstanbul