

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Emel TÜZEL

Ankara – 2010

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Emel TÜZEL

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Temel ÇALIK

Ankara – 2010

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Emel TÜZEL'e ait "İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)" başlıklı çalışması jürimiz tarafından 13.01.2010 tarihinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Jüri Başkanı): Prof. Dr. Emin KARİP

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Temel ÇALIK

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Bekir BULUÇ

.....

ÖN SÖZ

Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde en önemli unsurlardan birisi olan örgütsel yapıların, gerek örgütteki işleyişin belirlenmesi, gerekse örgütte yer alan işgörenlerin örgüte karşı geliştirdikleri işgören davranışlarının belirlenmesinde önemli rolü bulunmaktadır. İşgören davranışının belirleyicilerinden olan örgütsel yapılanma türlerinden birisi olan bürokratik örgütlerin özelliklerinin de, çalışan davranışları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Buna göre, işgörenlerin örgütte kalmaya devam etmesi, işten ayrılma niyetleri, örgüte karşı yükümlülük hissetmeleri ve örgütle bütünleşme düzeylerini ortaya koyan örgütsel bağlılık davranışlarının da, örgütsel yapıdan etkileneceği söylenebilir. Örgütsel yapılanma çeşitlerinden biri olan bürokratik örgüt özelliklerinin, çeşitli boyutları ile okullarda da yer aldığı görülmektedir. Bu düşünceden hareketle, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş davranışlarının da, okullarında görülen bürokrasinin özelliklerinden etkileneceği düşünülebilir. Bu nedenle bu çalışmada, öncelikle ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarının bürokratik özelliklerinin hangi boyutlarda gerçekleştiğine yönelik algılarının ortaya koyulması amaçlanmıştır, ardından öğretmenlerin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif örgütsel bağlılık düzeyleri belirlenerek, okulların farklı boyutlardaki (otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik, prosedürel özellikler) bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın tamamlanmasında öncelikle her türlü görüş ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Temel ÇALIK'a teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmanın tüm aşamalarında tecrübe ve bilgilerinden en üst düzeyde faydalandığım sayın hocam Prof. Dr. Emin KARİP'e, Yrd. Doç. Dr. Ferudun SEZGİN'e, Öğr. Gör. Dr. Hüseyin ŞİRİN'e, Arş. Gör. Serkan KOŞAR'a, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD'nin değerli hocalarına, Arş. Gör. Demet ŞAHİN'e ve sevgili aileme teşekkür ederim.

Emel TÜZEL

Ankara, Ocak 2010

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARININ BÜROKRATİKLEŞME DÜZEYİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

TÜZEL, Emel

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Ocak – 2010, 101 Sayfa

Bu araştırmada Ankara ili merkez İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre, okulların otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modelindeki bu araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerine bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan 454 öğretmen oluşturmaktadır. Okulların bürokratik özelliklerinin (otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik, prosedürel özellikler) gerçekleşme düzeyini ve öğretmenlerin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek üzere iki ayrı ölçekten faydalanılmıştır. Alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla, ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 15 paket programına aktarılmış, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda;

İlköğretim okullarının orta düzeyde bürokratikleşme gösterdiği belirlenmiştir. En yüksek düzeyde gerçekleşen bürokratikleşme boyutunun prosedürel özellikler olduğu, bu boyutu kurallar düzenlemeler ve nesnellik boyutunun izlediği sonucuna ulaşılmıştır. En düşük bürokratikleşmenin ise otorite hiyerarşisi boyutunda olduğu ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerin en yüksek örgütsel bağlılık türünün duygusal bağlılık olduğu, bunu normatif bağlılığın izlediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin en düşük örgütsel bağlılık türünün ise devam bağlılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bürokratikleşme düzeyi ile devam bağlılığı arasındaki ilişkinin ise daha düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Bürokratikleşme, örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE BUREAUCRATIZATION LEVEL OF ELEMENTARY SCHOOLS AND TEACHER'S ORGANIZATIONAL COMMITMENT (CASE OF ANKARA)

TÜZEL, Emel

M. S. Thesis, Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Prof. Dr. Temel ÇALIK

January - 2010, 101 Pages

In this study, the relationship between the level of bureaucratization in dimensions of schools' hierarchy of authority, rules/ regulations, objectivity and procedural characteristics and levels of affective commitment, continuance commitment, and normative organizational commitment of teachers is investigated according to the opinions of teachers teaching in public primary schools in central districts of Ankara.

The sample of this survey type research includes 454 teachers teaching in public primary schools in central districts of Ankara in 2008- 2009 academic year. There are two data gathering tools which are used to determine the fulfillment level of the schools' bureaucratic characteristics (the hierarchy of authority, rules/ regulations, objectivity, continuance commitment, procedural) and levels of affective commitment, continuance commitment, and normative organizational commitment of teachers. The data are analyzed thorough SPSS 15 program and mean, standard deviation, Pearson' correlation coefficients are calculated and multiple linear regression analyses are conducted.

The findings of the study are: there is a middle level of bureaucratization in primary schools. The dimension of procedural characteristics has the highest level of bureaucratization. Moreover, the rules/regulations, and objectivity dimensions are have the less level of bureaucratization, respectively. The lowest bureaucratization level is found in dimension of hierarchy of authority.

The teachers' organizational commitment characteristics from highest to lowest are found as to be affective commitment, normative commitment, and continuance commitment.

There is a middle level and significant relationship between the bureaucratization level of primary schools and teachers' affective and normative commitments. On the other side, there is a lower level and significant relationship between bureaucratization level and continuance commitment of teachers.

Keywords: Bureaucratization, organizational commitment, affective commitment, continuance commitment, normative commitment.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii

1. GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem.....	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Bürokrasi	9
2.1.1. Örgütlerde İktidar ve Otorite.....	10
2.1.2. İdeal Tip Bürokrasi Modeli ve Okulların Bürokratik Özellikleri.....	12
2.1.3. Bürokrasiye Getirilen Eleştiriler ve Okullardaki Bürokratik Örgütlenmenin Olumsuz Sonuçları.....	18
2.1.4. Okullardaki Bürokratik Yapının Değerlendirilmesi	22
2.2. Örgütsel Bağlılık	24
2.2.1. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması.....	27
2.2.1.1. Davranışsal Bağlılık ve Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları	27
<i>Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı</i>	28
<i>Salancik'in Yaklaşımı</i>	29
2.2.1.2. Tutumsal Bağlılık ve Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları	30
<i>Kanter'in Yaklaşımı</i>	30
<i>O'Reilly ve Chatman'in Yaklaşımı</i>	31
<i>Etzioni'nin Yaklaşımı</i>	31
2.2.2. Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı.....	32
2.2.2.1. Örgütsel Bağlılığın Unsurları.....	33
<i>Duygusal Bağlılık</i>	34
<i>Devam Bağlılığı</i>	35
<i>Normatif Bağlılık</i>	37
2.2.2.2. Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörler	39
2.2.2.3. Örgütsel Bağlılığın Yol Açtığı İş Davranışları	41

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Aracı.....	47
3.4. Verilerin Toplanması.....	50
3.5. Verilerin Analizi.....	50

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerin Okullarının Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarına Ait Bulgu ve Yorumlar	52
4.2. Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.3. İlköğretim Okullarının Bürokratik Özellikleri ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Türleri Arasındaki İlişki.....	67
4.4. İlköğretim Okullarının Bürokratik Özelliklerinin Öğretmenlerin Duygusal Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi.....	69
4.5. İlköğretim Okullarının Bürokratik Özelliklerinin Öğretmenlerin Devam Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi.....	70
4.6. İlköğretim Okullarının Bürokratik Özelliklerinin Öğretmenlerin Normatif Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi.....	72

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Öneriler.....	74
--------------------------------	----

KAYNAKÇA	80
-----------------------	----

EKLER	88
--------------------	----

Ek 1. Veri Toplama Aracı.....	88
-------------------------------	----

Ek 2. Uygulama İzni	91
---------------------------	----

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Örnekleme	46
Tablo 2. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	47
Tablo 3. Öğretmenlerin Okullarındaki “Otorite Hiyerarşisi” Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	52
Tablo 4. Öğretmenlerin Okullarındaki “Kurallar-Düzenlemeler” Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	55
Tablo 5. Öğretmenlerin Okullarındaki “Nesnellik” Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	56
Tablo 6. Öğretmenlerin Okullarındaki “Prosedürel Özellikler” Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algılarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	58
Tablo 7. Öğretmenlerin Okullarındaki Genel Bürokratikleşme ve Bürokratikleşme Boyutlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 8. Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	61
Tablo 9. Öğretmenlerin Devam Bağlılığı Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	62
Tablo 10. Öğretmenlerin Normatif Bağlılık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	64
Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	65
Tablo 12. Değişkenler Arası Korelasyonlar	67
Tablo 13. Duygusal Bağlılığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	69
Tablo 14. Devam Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	71
Tablo 15. Normatif Bağlılığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgütsel Bağlılıkta Davranışsal Bakış Açısı.....	27
Şekil 2. Örgütsel Bağlılıkta Tutumsal Bakış Açısı.....	30
Şekil 3. Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Modeli....	38
Şekil 4. Steers'ın Örgütsel Bağlılık Araştırma Modeli.....	40

GİRİŞ

1.1. Problem

İnsanın her etkinliği bir örgüt içindedir veya örgütle ilişkilidir. Örgüt kavramı, iki farklı anlamda kullanılır. İlkinde yapı, iskelet ve ilişkiler topluluğu anlamına gelir. İkinci anlamında ise bu yapının oluşturulması sürecini, bir dizi faaliyeti ve örgütlenmeyi ifade eder. Genel olarak örgüt denildiğinde, iki ya da daha fazla sayıdaki insanın, ortak bir amacı gerçekleştirmek için davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenlediği yapı anlaşılmaktadır (Çalık, 1996:375-376). Bu anlamda, okulların amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen işğörenlerin (öğretmenlerin ve diğer personelin) eşgüdümlü olarak çalışmasını sağlayacak şekilde kaynaştırılıp bütünleştirilmesine örgütlenme, ortaya çıkan yapıya ise okul örgütü denir (Başaran, 1982:103). Okulda örgütlenme, eğitimsel gereksinimleri karşılamak için bir örgüt yapısı oluşturma ve kurulmuş bir örgütü bütünleşmiş bir yapı içinde tutmak olarak ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1983).

Örgütsel amaçların gerçekleşmesini sağlayacak olan örgütsel yapının iyi kurulabilmesi, iyi bir modele dayanmasıyla olanaklıdır (Bursalıoğlu, 1982:18). İlk defa Max Weber tarafından sistematik olarak ele alınan ve yönetsel olarak en etkili bir yönetim biçimi olarak nitelendirilen, temelinde karışıklıktan ve kararsızlıktan kurtulma isteğinin yattığı bir örgütlenme ve yönetim biçimi olan bürokrasi, örgütlerin belli bir yapıya, düzene ve kararlılığa kavuşturulmasını amaçlar (Aydın, 2005:88). Bürokratik örgütler bu kararlı yapılara ulaşmada temel olarak yararlandığı özellikler; 1) Ayrı profesyonellere bırakıldığı yüksek derecede bir “uzmanlaşma”, 2) Otorite zincirlerinin ve sorumluluklarının açıkça belirlendiği bir “hiyerarşi”, 3) Birbirlerine veya iş yaptığı kişilere karşı duygusal veya kişisel bir bağlılık göstermeyen görevlilerin gayri şahsi olarak çalışması, yani “nesnellik”, 4) Faaliyetlerin tutarlı bir kurallar sistemine göre yürütülmesi yani “prosedürel özelliklerin” ön planda olması, 5) İşğörenlerin mevkilerini kişisel çıkarları için kullanmaması ve 6) İşğörenlerin teknik bilgi, yetenek ve uzmanlıkları temelinde işe alınmaları ve terfi ettirilmeleri olarak sıralanmaktadır (Edgar ve Sedgwick, 2007).

Bursalioğlu'na (1982) göre, okulların önemli özelliklerinden birisi bürokratik yapılanmaya sahip bir örgüt oluşudur. Doğan'a (2004) göre ise Türkiye'de eğitim sisteminin omurgasını bürokrasi oluşurmaktadır. Buna göre, okulların hem yapısal hem de işleyiş bakımından yukarıda bahsedilen bürokratik özellikleri taşıdığı söylenbilir.

Mises (2000:19-20) iş hayatında özel teşebbüsler ve hkmet veya belediye işletmeleri şeklinde iki ayrı sistemin göze çarptığını, kamu teşebbüsleri ile kr amacı güden işletmeler arasında derin bir zihniyet ve nitelik farkı bulunduğunu belirtmektedir. Bürokrasinin faydaları ve zararlarının ise, mekanizması ve işleyiş tarzı ancak serbest piyasa düzeni içinde kr amacı ile faaliyette bulunan kuruluşların durumunu gösteren bir karşılaştırma sonucunda ortaya koyulabileceğini savunmaktadır. Ancak günümüzde kamusal pek çok örgütsel yapının temelini oluşturan bürokrasilerin fayda ve zararlarının, doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği örgütsel değişkenler ile ortaya koyulabileceği düşünülmektedir. Bu durumda okulların sahip olduğu bürokratik yapının olumlu ve olumsuz yönlerinden etkilenen öğretmenlerin, okulların işleyişi açısından farklı düzeylerde görülen bürokrasinin özelliklerinden etkilenerek okula ilişkin algılarında ve okula karşı tutumlarında değişmelerin meydana geleceği söylenbilir. Buna göre öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme ve bürokratik özelliklerin görülme düzeyine ilişkin algıları, öğretmenlerin kendilerini okulla bütünleştirmeleri, okulda çalışmaya devam etme istekleri ve okullarına karşı sorumluluk hissetmeleriyle ilgili ilişkili olan örgütsel bağlılık tutumları üzerinde farklılıklara yol açabilir.

Mowday, Steers ve Porter (1979), rgtsel bağlılığın  önemli ögesine dikkat çekmektedir. Bunlar; 1) rgtn amaç ve değerlerine güçlü bir inanç duyma ve bunları kabullenme, 2) rgt için gönüllü olarak hatırı sayılır bir çaba gösterme ve 3) rgte olan üyeliğin devam etmesi için güçlü bir arzu duyma şeklinde kendini göstermektedir. Allen ve Meyer'a (1991) göre ise, örgütsel bağlılık üç farklı boyutta görülmektedir. Bunlar; 1) İşgörenin örgütün değerlerini güçlü bir şekilde kabul ettiği kendisini örgüt ile bütünleştirdiği, bunun sonucunda ise örgütsel amaçların gerçekleşmesi doğrultusunda çabaladığı "duygusal bağlılık", 2) İşgörenin rgttn ayrılması durumunda karşılaşabileceği maddi olumsuzluklar ve kıdem ve statü düşüşü gibi kayıpları göze alamamasından kaynaklanan "devam bağlılığı" ve 3) İşgörenin örgütte çalışmaya devam etmesinin, kendisi için ahlaki bir yükümlülük olduğunu düşünmesinden kaynaklanan "normatif" bağlılık olarak sıralanmaktadır.

Örgütsel bağlılık boyutlarının işgören tutum ve davranışlarındaki etkisi göz önüne alındığında, okulların amaçlarına ulaşmasında en önemli işgörenleri olan öğretmenlerin farklı boyutlardaki örgütsel bağlılık düzeylerinin okulda gösterdikleri iş davranışlarını önemli ölçüde etkileyeceği düşünülebilir. Buna göre okuluna karşı yüksek düzeyde duygusal bağlılık duyan bir öğretmen, kendisini okulu ile özdeşleştirecektir. Bunun sonucunda okulun amaçlarını kendi amaçları gibi hissederek, okulun başarısını arttıracak yönde içten gelen bir performans sergileyerek çalışacağı ve okulda karşılaştığı sorunları çözümlenmekte yüksek düzeyde çaba harcayacağı söylenebilir. Oysaki duygusal bağlılığı düşük olan bir öğretmenin, okulun amaçlarını kendi amaçlarından ayrı tutarak, okulun amaçlarını gerçekleştirme yönünde içten bir inanç taşımadığı için üstün bir gayret sarf etmeyeceği, okulun geliştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması, okulda karşılaşılan sorunların çözülmesi gibi konularda emek harcamayacağı söylenebilir. Bürokratik özellikler çerçevesinde öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerindeki etkileri değerlendirilecek olursa; öğretmenler arasında yönetimce ayrımların yapılmamasının, karar verme süreçlerinde yansızlığın olmasının, yükselmelerin liyakat ilkesi esas alınarak yapılmasının ve başarıların kişisel ilişkilerden uzak olarak takdir edilmesinin öğretmenlerin kendilerini okullarına ait hissetmelerini sağlayan duygusal bağlılık düzeylerinin artacağı söylenebilir. Bahsedilen özelliklerin tersi yönde eğilim göstermesinin ise öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını düşüreceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin okullarına karşı sadece yüksek düzeyde devam bağlılığı hissetmeleri ise, okulu sadece maddi kazanç elde etmek için bir araç olarak görmelerine, okulda çalışmaya devam etmelerinin tek nedeninin sahip oldukları statü ve imkânlarını kaybetmemek açısından bir zorunluluk olmasına, öğretmenlik mesleğine içten bir bağlılık hissetmek yerine, sadece kişisel çıkarlarını gözettikleri bir kurum olarak görmelerine neden olabilir. Oysaki öğretmenlik, öğrenci başarısının artırılması yönünde öğretmenlerden sorumluluk, kişisel inanç ve özverili bir çalışma süreci isteyen moral yönü yüksek bir meslektir. Ayrıca, okuluna karşı düşük düzeyde devam bağlılığı hisseden bir öğretmenin, okuluna yaptığı yatırımlar ve okuldan ayrılması durumunda karşılaşılabileceği maliyetleri önemsememesi durumuyla karşılaşılabılır. Düşük devam bağlılığı hisseden bir öğretmenin, karşısına çıkan daha iyi fırsatlar olduğunda, okuldaki görevini bırakması söz konusu olabilir. Bürokratik özellikler açısından değerlendirildiğinde, okulların öğretmenlerin devam bağlılığını artırıcı prosedürler ve

kurallarla desteklenmesi, emeklilik, kıdemde yükselme ile ücret sisteminde doyurucu olanaklar sağlanması, öğretmenlerin devam bağlılığını artıracaktır denilebilir. Ancak okullarda öğretmenlerin kendilerini garanti altında hissettikleri bir ücretlendirme, kıdem ve liyakata dayalı terfi sisteminin bulunmaması, öğretmenlerin devam bağlılıklarını düşürecektir düşüncesi savunulabilir.

Okuluna karşı yüksek düzeyde normatif bağlılık gösteren öğretmenlerin, okullarına sadakatle bağlanacakları, okulda yüksek performans göstermelerinin öğrencilerine ve okulun diğer paydaşlarına karşı bir yükümlülük olduğunu hissetmelerine neden olacaktır. Buna bağlı olarak, normatif bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerinin kendisine ihtiyacı olduğu düşüncesiyle, öğrenci başarılarını arttırma yönünde üst düzeyde bir gayret içinde olacakları, derslerini ahlaki sorumlulukları doğrultusunda eksiksiz yürütmeye çalışacakları söylenebilir. Buna karşılık, düşük normatif bağlılık gösteren öğretmenlerin, derslerde düşük performans ve çaba göstermeleri, öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarından sorumluluk duymayacakları, okulda karşılaştıkları problemlerin çözümü yönünde gayret göstermeyecekleri söylenebilir. Okulların bürokratik özellikleri açısından öğretmenlerin normatif bağlılıkları değerlendirilecek olursa, öğretmenlerin görev tanımlarının okuldaki kurallar ve düzenlemeler ile açık şekilde ortaya koyulması ve kişisel sorumlulukların verilmesi, bağlayıcı yasal düzenlemeler ile öğretmen performanslarının değerlendirilmesi gibi özelliklerin öğretmenlerin normatif bağlılıklarını arttıracığı söylenebilir. İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma ile, okulların hangi bürokratik özellikleri taşıdığı ve bu özelliklerin öğretmenlerin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif örgütsel bağlılık düzeylerini ne derecede etkilediğinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

1.2. Amaç

Tüm örgütler, örgütsel işlevlerini etkili olarak yerine getirmek amacıyla, istikrara ve devamlılığa ihtiyaç duyarlar. Her örgütün amacını geliştirmesi için bir yapısı vardır. Hiçbir örgüt her zaman mükemmel değildir. Bu nedenle, örgüt yapısının ve örgütsel ilişkilerin zaman zaman gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi gerekir (Özdemir, 2000:66). Bu açıdan işgörenlerin örgütsel amaçlarla bütünleşmesi sürecinde

önemli rol oynayan örgütsel bağlılık düzeyinin yükseltilmesi yönünde çaba gösterilmesi, örgütlerin devamlılığı ve başarısı açısından önemli rol oynayacaktır.

Kaya ve Selçuk (2007:176) bir örgütte iş görenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılmasının öneminden bahsetmişler ve örgütsel bağlılığı düşük iş görenlerin oluşturduğu bir örgütün başarılı olamayacağını, doğru teknikler kullanılarak iş görenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması yönünde girişimlerde bulunulması gerektiğini, böylelikle daha verimli bir örgüt yapısı sağlanabileceğini belirtmektedir. Bu varsayımdan hareketle, okulların bürokratik özelliklerinin ve gerçekleştirme düzeyinin, örgütsel verimliliği ve başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesinin, okullardaki örgütsel yapı ve çalışan ilişkilerinin tekrar gözden geçirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin bünyesinde çalışmaya daha istekli olacakları bir okul örgütünün, hangi bürokratik özelliklere sahip olması gerektiğinin ortaya koyulmasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yukarıda bahsedilen düşünceden hareketle yapılan bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu ilişkinin incelenmesi için şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1) İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları nedir?
- 2) İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” düzeyleri nedir?
- 3) İlköğretim okullarının bürokratik özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık türleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) İlköğretim okullarının bürokratik özellikleri öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 5) İlköğretim okullarının bürokratik özellikleri öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
- 6) İlköğretim okullarının bürokratik özellikleri ile öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Önem

Örgütler, insanların bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için, birden fazla bireyin güç ve eylemlerini birleştirmesi ve işbirliği yapması gerekliliğinden doğar. Örgütler bireylerin sınırlı fakat farklı yeteneklerinden yararlanarak örgütsel amaçları gerçekleştirirken, bireyler de kendi güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek için örgütleri birer araç olarak kullanırlar (Aydın, 1985). İşgören ve örgüt ilişkilerinin temelini oluşturan bu durum, işgörenlerinin farklı yeteneklerinden en üst düzeyde yararlanma düşüncesinde olan örgütleri, işgörenlerinin örgütten beklentilerini karşılamaya yönelik önlemler almaya zorlamaktadır. Bu nedenle örgütsel rekabet şartlarının ve yönetim paradigmasının büyük bir hızla değişmekte olduğu günümüzde, işgörenlerin örgütlerine karşı hissettiklerini göz ardı eden örgütsel yapıların yerini giderek örgütlerdeki insan faktörünün öneminin bilincinde olan ve örgütsel yapı ve işleyiş bakımından işgörenlerin örgütten beklentilerini karşılamaya yönelik önlemler alan örgütlere bıraktığı görülmektedir. Bu nedenle işgörenlerin genel olarak örgütte çalışmaya devam isteği, örgütün amaç ve değerlerine karşı içten inancı ve örgüte karşı sorumluluk hissi şeklinde tanımlanabilecek olan örgütsel bağlılık tutumlarının hangi düzeyde ve türlerde gerçekleştiğinin belirlenmesi, örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri ve işgörenlerinin bünyelerinde çalışmaya devam etmeleri açısından önemlidir.

İnsan ilişkilerinin oldukça yoğun biçimde yaşandığı, çağın gereklerine göre kendisini sürekli olarak yenilemesi ve geliştirmesi gerektiği düşünülen okulların da, örgütsel hedeflerini etkili olarak gerçekleştirebilmek amacıyla bünyesinde çalıştırdığı öğretmenlerin okula karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarının farkında olarak, okulun yapısal ve yönetsel süreçlerinde gerekli düzenlemelere gitmesi gerekmektedir.

Okullardaki yönetim süreçleri incelendiğinde, okulların bürokrasi kuramında belirtilen otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik, prosedürel özellikler, uzmanlaşma ve işbölümü özelliklerini çeşitli düzeylerde taşıdığı görülmektedir. Bu nedenle ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin ortaya koyularak, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler taşıyan okullardaki bürokratik süreçlerin tekrar gözden geçirilmesinin ve okul yönetimlerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini arttırıcı önlemlerin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de okulların bürokratik özellikleri ve bürokratikleşme düzeyiyle ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, bunun yanında okulların bürokratik özelliklerinin gerçekleşme düzeyinin doğrudan öğretmenlerin örgütsel bağlılık türlerini ve düzeylerini nasıl etkilediği konusunda yapılan herhangi bir araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılan bu araştırmanın, okulların bürokratik özelliklerinin öğretmen verimliliğini artıracak şekilde yeniden yapılandırılması konusunda farklı bir bakış açısını ortaya koyacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin, okullarında görülen bürokratik özelliklere ilişkin belli bir algıları ve farkındalıkları bulunduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008-2009 öğretim yılının birinci döneminde ve 2009-2010 öğretim yılı birinci döneminde Ankara ili merkez ilçelerine bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan ve örneklem içerisine alınan ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Okulların bürokratik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırma kapsamındaki okullarda bürokratik süreçlere ilişkin herhangi bir gözlem yapılmamıştır. Okulların bürokratik özellikleri ve bu özelliklerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin bulgular, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarında görülen bürokratik özelliklere ilişkin algıları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bürokrasi kavramı; açıkça belirlenmiş prosedüre dayanan rasyonel, hiyerarşik resmi organizasyon, bir diğer tanımıyla, detaylı kural, norm ve hiyerarşiyle şekillendirilmiş kompleks resmi organizasyon, yani, kurumlaşmış otoritelerde akla yatkın hukuk sistemine dayanan resmileştirilmiş ve yerleşik kural ve

roller sistemi (Güney, 1998:49) olarak tanımlanmıştır. Okulların bürokratikleşme düzeyi, tanımlanan bu kavram ile açıklanmaktadır. Bürokrasinin diğer bir tanımı olan “kırtasiyecilik” anlamı, bu araştırmaya kaynak teşkil etmemektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada yer alan temel kavramlar ve terimlerin açıklanmaları yapılmış ve araştırmayla ilgili alanyazın incelenerek ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Bürokrasi

Bürokrasi kelimesinin yönetim ve organizasyon teorileri tarafından kullanılan çeşitli anlamları bulunmaktadır. Özellikle kamu yönetimi söz konusu olduğunda bürokrasinin ilk akla gelen anlamı olan “kırtasiyecilik”, genel olarak kamu yönetimindeki aşırı işlem çokluğunu ifade etmek için kullanılmaktadır (Çevik, 2004). Bürokrasinin Türkçe sözlükte geçen ilk anlamı da “devletle ilgili işlerin yürütülmesinde gereksiz kural ve işlemler, kırtasiyecilik.” (TDK, 2008) olarak bu şekildedir.

Bürokrasinin Türkçe sözlükteki ikinci anlamı, “Devlet idaresinde bir işi yapabilmek için alınması gereken izin, onay, imza ve uyulması gereken kurallar.” olarak tanımlanmaktadır. Bürokrasinin ikinci anlamı genel olarak, kamu yönetimini (devlet ya da özel sektör) ifade etmekte kullanılır. Ancak bürokrasi kelimesinin daha çok devlet yönetimi için kullanıldığı, özel sektör için bu ifadenin genellikle kullanılmadığı görülmektedir (Çevik,2004).

Bürokrasinin bir diğer anlamı ise, kamu yönetimi teşkilatıdır (Çevik, 2004). Türkçe sözlükte “Bir toplumda tabandan yukarıya doğru çıktıkça daralan bir yapı içinde örgütlenmiş olan, genel kural ve ilkelere göre çalışan profesyonel atanmış görevliler topluluğu.” (TDK, 2008) olarak tanımlanan bu son anlamdaki bürokrasi, kamu yönetiminin örgütsel yapı ve işlevlerini ifade etmektedir.

Bürokrasi kelimesinin terimsel olarak ilk kez 1745’te fizyokrat iktisatçı Vincent de Gournay tarafından kullanıldığı düşünülmektedir (Sauvy, 1975). O dönemin memurlarının çuha rengi örtülerle kaplı masalarda oturmasından dolayı terim, Fransızca’da çuha rengi anlamına gelen bir sözcükten türetilmiştir. Memurların görev yaptıkları yerlere “büro”, bu masalarda oturan memurlara “bürokrat” ve bürokratların çalıştıkları odalardan oluşan tüm örgüte de “bürokrasi” adı verilmiştir. Açıklamalardan anlaşılacağı üzere, bürokrasi teriminin, “devlet memurlarının egemenliği” anlamına geldiği açıktır (Kaya, 1994).

Bürokrasi terimi ilk olarak devlet yönetiminde görevli memurların egemenliğini ve keyfi davranışlarını, yani memur egemenliğine dayalı bir düzeni tanımlamak için kullanıldıysa da, bürokrasi olgusunun en iyi biçimde anlaşılması Alman toplumbilimci Max Weber'in 20. yüzyılın başlarında bürokrasi üzerinde yaptığı incelemeler sonucunda sağlanmıştır (Emre, 2003). Max Weber bürokrasiyi, rasyonel olarak çalışan ve meşru (legal) otoriteye sahip olan devlet örgütü olarak tanımlamıştır (Şaylan, 1986:24).

İlgili alanyazın incelendiğinde, bürokrasi ile ilgili çalışmaların genel olarak iki yönde toplandığı söylenebilir. Bunların ilkinde bürokrasinin sınıfsal niteliği, toplumsal değişim içindeki önemi ve bürokratik davranış ve değerler sosyolojik bir süreç içerisinde ele alınmaktadır. İkinci yaklaşımda ise bürokrasi örgüt yapısını ele alır, iktidarın ve otoritenin merkezileşmesi, örgütlerin kuruluşu, bunların fonksiyon ve otoritelerinin yürütülüş şekilleri ve bunları düzenleyen kuralların neler olduğu konularıyla ilgilenir. Bu yaklaşımda esas konu, bürokratik örgütün etkililiğinin, resmi olarak saptanan yetki ve sorumluluklar açısından ne derecede gerçekleştiğini ortaya koymaktır (Karaman ve Akıl, 2004:16). Bu araştırmanın bürokrasi boyutunda ele alınan kısmı da, bahsedilen ikinci yaklaşım esas alınarak, ilköğretim okullarının otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyinin saptanması ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerini belirlemek olarak oluşturulmuştur.

2.1.1. Örgütlerde İktidar ve Otorite

Weber'e göre otoritenin meşruluğu konusunda üç çeşit inanç vardır ve bunlar "geleneksel otorite", "karizmatik otorite" ve "yasal-rasyonel otorite" olarak üç çeşit otorite biçimini ortaya çıkarmaktadır. Her bir otorite biçimi, farklı meşruluk temellerine dayanır. Örgütlerde çalışan işgörenler, bu meşruluk temeline bağlı olarak yöneticilerine itaat etme yükümlülüğü altına girerler ve yöneticiler de bu temel üzerinde işgörenlerinden itaat beklerler (Eryılmaz, 2002). Otorite tipleri kullanılan kuvvet tiplerinden çok, kullanılan meşruluğun kaynak ve çeşitlerine dayanır. Weber, astların, üstlerin emirlerini, bu işlerin her zaman bu şekilde yapılmasından ötürü kabullenmeleri halini geleneksel otoriteye; astların bir emrin, meşru saydıkları daha soyut bir kurallar

dizisi ile uyuşmasından ve onların içinden çıktığı için kabul etmesini ise ussal-türel ya da bürokratik otoritenin varlığına dayandırır. İktidar ise, bir kimsenin aslında yapmayacağı bir şeyi o kişiye yaptırma yeteneğini içerir ve örgütlerdeki çıkar çatışmalarının nihai olarak çözülmesini sağlayan bir araçtır. Örgütlerde iktidarın kaynakları zengin ve çeşitli olmakla birlikte, Morgan (1998:194-195) kuruluş mensuplarının çıkarlarını geliştirmede ve örgütsel çatışmaları çözmede kullanılabilecek örgütlerdeki en önemli iktidar kaynakların ilk ve en açık olanının, bir kimsenin etkileşim içinde olduğu kişilerin saygı gösterdiği ve kabul ettiği, meşruluk kazanmış bir iktidar biçimi olan “resmi otorite” olduğunu vurgular. Buna göre okullarda gücünü yasal dayanaklardan ve etkili kurallar, düzenlemeler ve resmi prosedürlerden alan bir bürokratik yapılanmanın oluşturulmasının, okula amaçlarını gerçekleştirebilmek yönünde resmi yaptırım gücü vereceği ve okulun işleyişi açısından olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülebilir. Son olarak, kişilerin kendilerine örnek aldıkları bir üstün emirlerini, onun benimsemiş oldukları kişiliğinin etkisi nedeniyle kabul etmelerinin ise, karizmatik otoriteye işaret ettiğini belirtir (Etzioni, 1969).

Modern bir örgütün, araç olarak etkili ve verimli olabilmesi için, yapısının bürokratik otoriteye sahip olması gerektiği ileri sürülmektedir. Çünkü örgütlerde karizmatik ilişkiler temeline dayandırılmış bir işleyiş, herhangi bir sistematik işbölümü, uzmanlaşma ya da dengeden yoksundur. Bu nedenle Weber, bürokrasilerin ussal çağcıl örgütlere en çok uyan toplumsal birimler olduğunu belirtmiştir (Etzioni, 1969). Bu bakımdan okulların etkili ve verimli olabilmesi için, sistematik işbölümüne sahip, uzmanlaşmanın görüldüğü ve yaptırımların kural ve prosedürel dayanaklarla desteklendiği dengeli yapının kurulmasına dayanan bürokratik otorite temeline sahip bir yapıda olması gerektiği düşünülebilir. Yücel (1999), okulların insan hayatının büyük bölümünün geçirildiği bürokrasi biçimlerinden birisi olduğunu vurgular. Okulların gençleri bürokrasiye hazırladığını; okullar insanları bürokratikleşmiş hayata hazırlayan yerler olarak adlandırıldığında, okullarda görev yapan öğretmenlerin de bürokrasilerinin temsilcileri olarak sayılabileceğini belirtmektedir.

Weber’in yaptığı üçlü otorite sınıflandırması, sosyal bilimler alanında geniş bir yankı uyandırmıştır. Ancak bu sınıflandırmanın, örgütlerde görülen tüm otorite tiplerinin geleneksel, hukuki ve karizmatik liderlik kategorilerinden herhangi birine koyulmasının mümkün olmaması ve tüm iktidar tiplerini kapsayıcı nitelikte olmaması sebebiyle eleştirilere maruz kaldığı görülmektedir (Kapani, 2008:100-101).

2.1.2. İdeal Tip Bürokrasi Modeli ve Okulların Bürokratik Özellikleri

Yönetim literatüründe makine örgütün ilk kapsamlı analizi Max Weber'in ideal bürokrasisiyle başlar. Weber'in kuramının her satırında akılcı (rasyonel) sözcüğü vurgulanır (Sargut, 1995) ve Weber'e göre ideal bürokratik yapı modern bir sanayi toplumunun karmaşık faaliyetlerini örgütlemek için en etkili ve akılcı yoldur (Edgar ve Sedgwick, 2007). Bürokratik örgütlerdeki biçimsel işlevler kurallarla belirlenmiştir; işgören ve yöneticiler işin gereklerine uygun niteliktedir; makamlar hiyerarşik biçimde sıralanmıştır; akılcı teknikler kurallar ve normlar belirlenmiştir; makam sahipleri biçimsel yetki ve olanaklarını kişisel amaçlarla kullanmazlar; ilişkiler biçimsel olarak yürütülür gibi kesin tanımlamalar Weber bürokrasisinin temellerini oluşturur, ayrıca bürokrasinin örgütte çalışacak olan personelin işe alınma sürecinde de, işin niteliğine uygun personelin işe alınmasına dayanan nesnel, kesin ve akılcı ilkeler ortaya koyduğu görülmektedir. Weber, ideal tip bürokrasinin vasıflarını altı parçalı modelinde (Edgar ve Sedgwick, 2007);

1. Karmaşık görevlerin bölündüğü ve ayrı bürolara bırakıldığı yüksek derecede bir uzmanlaşma,
2. Otorite zincirleri ve sorumlulukların açıkça belirlendiği bir hiyerarşi,
3. Birbirlerine veya iş yaptığı kişilere karşı duygusal veya kişisel bir bağlılık göstermeyen görevlilerin gayri şahsi olarak çalışması,
4. Personelin teknik bilgi, yetenek ve uzmanlık temelinde işe alınması ve terfi ettirilmesi,
5. Faaliyetlerin tutarlı bir kurallar sistemine göre yürütülmesi,
6. Görevlinin bir görevli olarak faaliyetlerinin kendi özel faaliyetlerinden tamamen ayrı tutulması, böylece mesleki bir mevkiinin kişisel çıkar için kullanılmaması olarak belirlenmiştir.

Weber'e göre bürokrasinin özellikleri belli yollarla birbirine bağlıdır. Örneğin, belli bir işte çalışma o işte ustalaşmayı sağlarken, otorite yapısı ve formal kurallar etkinliklerin eşgüdümünün sağlanmasına katkıda bulunur. Tarafsızlık ise ussallığı artırır. Bu özellikler ve bunların bileşimiye yönetsel açıdan etkililiği artıran bir rol

oyun (Aydın, 2005:90). Yukarıda belirtilen bu işlevlerin gerçekleştirilebilmesi için uygulanması gereken ilkeler Max Weber'in ifadesiyle modern örgütler;

1) Yasalar ve yönetsel metinlerle belirlenmiş sabit ve resmi yetki alanı ilkesi, 2) Hiyerarşi ve kademeli yetki ilkesi, 3) Resmîlik ilkesi, 4) Kurallar ilkesi, 5) Yeterlilik ilkesi ve 6) Arşiv ilkesi, özelliklerine göre çalışır (Karip, 2005:11-12). Bu ilkeler ve okullarda gerçekleşme şekilleri açılacak olursa;

1) Yasalar ve yönetsel metinlerle belirlenmiş, sabit ve resmi yetki alanı ilkesi: Bu ilke işbölümü ve uzmanlaşma olarak da adlandırılabilir. Bürokrasi temelli örgütsel yapılarda, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli etkinlikler resmi görevler olarak dağıtılmaktadır. Bu görevlerin yerine getirilmesi için emir verme yetkisi istikrarlı bir biçimde dağıtılır ve yetkiler kurallarla sınırlandırılır. İşgörenlerden beklenen görevlerin nitelikleri belirlenerek bu niteliklere sahip işgörenler örgüt bünyesinde istihdam edilir (Karip, 2005:11).

İlköğretim okullarında görülen alanlarında uzman sınıf öğretmenleri ile alanın yeterliliklerine sahip fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik, müzik gibi çeşitli branşlarda uzman olan öğretmenlerin istihdam edilmesi ve öğretmen atamalarında istihdamın ilgili alanlardan mezun olan ve formasyon eğitimine sahip öğretmen adayları arasından yapılması yukarıda belirtilen işbölümü ve uzmanlaşma ilkesinin okullar açısından geçerli olduğunu göstermektedir.

2) Hiyerarşi ve kademeli yetki ilkesi: Bu ilkeye göre makamların yetki hiyerarşisine göre düzenlenmesi söz konusudur. Bürokratik örgütsel yapılarda her ast bir üstün kontrolü altındadır ve üstten alta doğru geçerli olan bir emir-komuta zinciri bulunmaktadır (Karip, 2005:11-12).

İlköğretim okullarında bu ilke öğretmenlerin okul müdür ve müdür yardımcılara karşı sorumlu olmaları şeklinde tanımlanabilir. Karip'e (2005) göre okulda görülen yapı daha çok "gevşek yapılanma" olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler kendilerini bürokratik kurallar çerçevesinde işgören çalışanlar olarak değil, mesleğini profesyonelce icra eden uzmanlar olarak görürler. Kapalı sınıf ortamında çalışan öğretmenlerin yaptıkları iş üzerindeki yönetici kontrolü, bürokratik farklı bir örgüttekinden çok daha azdır. Ancak öğretmenlerin öğretimsel hedeflere ulaşma yönündeki işlerini aksatmaları durumunda, yöneticilerce hissedilen bir performans

düşüklüğü sergilediklerinde, derslerini aksatma gibi olumsuz durumlarla karşılaştığında, yöneticiler tarafından denetim ve kontrole tabi tutulacakları söylenebilir.

3) Resmîlik ilkesi: Yöneticilerin işgörenlerine karşı tutumunun nesnel olması gerekmektedir. Yönetici ve işgörenler arasındaki nesnel ilişkiler, yönetsel süreçte önyargılardan uzak ve akılcı kararların alınmasını sağlar. Resmîlik ilkesinin etkin görüldüğü örgütlerde, bireylerin özel yaşamlarına ait özellikleri (özel mülkiyetleri, mal varlıkları gibi değişkenler) iş yaşamından ayrı tutularak karşılıklı iş ilişkilerinin ön yargı ve kayırmalardan uzak ve rasyonel biçimde yürüdüğü görülür. Ayrıca yönetsel ilişkilerde yazılı dokümanların tutulması söz konusudur (Karip, 2005:12).

Okullara yönelik olarak resmîlik ilkesi değerlendirildiğinde, öğretmenler arasında ayırım yapılamamasının ve yönetsel kararlar alınırken tüm öğretmenlerin eşit muamele görmesinin arzu edilen bir durum olduğu söylenebilir. Okulun nesnel ölçütlerle yönetilmesinin, öğretmenlerin okullarına karşı olumlu tutumlar göstermelerini sağlayacağı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmede nesnel davranması ve öğrencilerine adil muamele etmesi de bu özellik kapsamında düşünülebilir.

4) Kurallar ilkesi: Örgütlerdeki her bir eylem ve işlemin kendi içinde tutarlı olarak düzenlemiş kurallara göre yapılmasıdır. Kurallar ilkesi gelişmiş bir örgütte işgören davranışları keyfiliğe bırakılmaz. İşgörenlerin nasıl davranacağı daha önceden belirlenen kurallar ve düzenlemeler çerçevesinde açıkça belirlenmiştir. Kuralların uygulanıp uygulanmadığı hiyerarşik yapı içinde denetlenir de tutarlı uygulanan kuralların davranış ve performans birliği sağladığı görülür(Karip, 2005:12).

Kuralların çeşitli görevleri vardır. Bunlar; 1) Politikaları açıklar ve böylece seçme ve takdir hakkını azaltırlar, 2) Emirlerin yerine geçen bir iletişim türü olarak kullanılırlar, 3) Cezayı yasallaştıran uyarımlar olarak etki gösterirler (Bursalıoğlu, 1982). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince, öğretmenler kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda verilen esaslar uyarınca planlamak ve okutmakla, ders dışında ise okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler (Şirin, 2009:70). Okullarda yapılacak işlerin tutarlılık içinde

yürümesi için eylemlere ışık tutacak ayrıntılı ve açık bir kurallar sisteminin oturtulmuş olması, okuldaki temel işleyiş ve öğretimsel etkinliklerin yapılmasında aksaklıkları ortadan kaldıracaktır. Görev ve sorumluluklarının bilincindeki öğretmenler, okulda uyulması gerekli kuralları önceden bildikleri için davranışlarını bu kurallar çerçevesinde düzenleyecektir.

5) Yeterlilik ilkesi: İşe almalar ve yükseltmeler, yeterliliklere ve işgörenin iş davranışlarındaki performanslarına göre sağlanmalıdır. Keyfi yükseltmeler ve keyfi işten uzaklaştırılmaların olmaması bu ilkenin etkin işleyişi ile mümkündür (Karip, 2005:12). Türk Milli eğitim sisteminde 2004 yılından önce öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları bulunmaktaydı. Mesleğe başlayan bir öğretmen bir yıl aday öğretmen statüsünde görev yaptıktan sonra asil öğretmenlik statüsüne geçerek mesleğinin sonuna kadar bu statüde görevine devam etmekteydi. Ancak 2004 yılında Devlet Memurları Kanunu ve Milli Eğitim Temel Kanununda yapılan düzenlemelerle birlikte, öğretmenlerin meslek içinde aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak statü değiştirmeleri sağlanmıştır. Bu düzenlemenin mesleğe, kendisini kariyer hedefleri doğrultusunda geliştirmeye istekli ve bu doğrultuda çaba harcayan öğretmenler kazandırması açısından olumlu katkıları olduğundan bahsedilebilir (Şirin, 2009:70).

6) Arşiv ilkesi: Örgütün hafızasını oluşturan bu ilkeye göre, örgütlerde alınan kararların ve yapılan işlemlerin kayıt altına alınması gerekmektedir. Geçmişte kaydı tutulan kararların, yeni kararlar için temel teşkil etmesi beklenmektedir (Karip, 2005:12).

Okullarda alınan tüm kararlar ve yapılan her türlü işlem kayıt altına alınmaktadır ve okulda bulunan tüm öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, memurlar ve diğer çalışanlara ait dosyalar sistematik şekilde tutulmaktadır. Buna göre okullarda arşiv ilkesinin; okul yönetiminin yaptığı büro işlerinin (gelen-giden evrak defterleri, dosyalar, yazışmalar ve ilan dosyaları), öğrenci işlerinin (öğrenci kayıtları, künye defterleri, öğrenci devam takip işlemleri) ve personel işlerinin (öğretmen, memur ve diğer çalışanlar için devamsızlık ve sicil defterlerinin tutulması, kişisel dosyaların tutulması) içeriği açısından önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir (İlgar, 2000:92).

Bürokratik yapılanmalara karşı pek çok eleştiri yöneltmiş olsa da, bürokrasilerin varlıklarını sürdürebilmeleri bürokratik örgütlenmenin teknik üstünlüklerinden kaynaklanmaktadır. Weber'e göre bürokratik model diğer modellere göre teknik, hız, kesinlik, doğruluk, dosyalama sistemi, gizlilik, süreklilik, birlik ve tam bağımlılık ile sürtüşme, kişisel maliyetlerin en aza indirilmesi, uzmanlaşma, nesnellik ve kestirilebilir kurallar açısından üstünlük sağlar (Öztürk (2001). Bürokrasiye getirilen eleştiri ve yetersizlik suçlamalarına rağmen, teknoloji ve ortam gibi özellikler bir kenara bırakılırsa özellikle okullar, hastaneler, silahlı kuvvetler gibi kamu ve özel sektör örgütlerinde bürokratik yapılanmaların etkili şekilde varlık ve işlevlerini sürdürdüğü görülmektedir ve Varoğlu ve Varoğlu, (1995: 14) bunun nedenini;

- Genel olarak başarılı örgütlerin en kolay gözlenen özelliklerinden biri büyüme olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük örgütler ve bürokratik olmayan yapılanmaların büyük ve bürokratik örgütlere oranla daha yüksek başarısız olma olasılığı taşıdıkları yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur,
- Bürokratik örgütlerin kendi yapısal özelliklerini buldukları ortam içindeki diğer örgütlere empoze ettikleri, kaynak paylaşımındaki süreçte bürokratik yapılanmaya sahip örgütlerin, diğer örgütsel yapılanma biçimlerine sahip örgütlere oranla daha baskın ve daha başarılı olduğu görülmektedir,
- Sosyal değerlerin değiştiği düşünülse de, yapılan araştırma ve gözlemlerin bu değişimlerin boyutlarının çok fazla olmadığı yönünde olduğu ve değişim sürecinin özellikle sosyal, kültürel, hukuksal ve bu gibi alanlarda iddia edildiği kadar hızlı olmadığı söylenebilir,
- Profesyonel bürokrasilerde farklı yöntem ve araçlar kullanılsa bile standartlaşma derecesi ve denetime verilen önemin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir,
- Bürokratik yapılanma denetim işlevini yerine getirebilmektedir ve özellikle güç yapısını korumak isteyen yöneticiler tarafından tercih edilmektedir, şeklinde özetlemektedir. Ancak bürokrasinin az ya da çok fazla görüldüğü durumlarda örgütlerde meydana gelebilecek çeşitli durumlar söz konusudur. Çok gelişmiş ya da az gelişmiş bürokratik örgütlerin sorunları Weber tarafından şu şekilde açıklamaktadır;

Az gelişmiş bürokrasiler: Daha çok küçük örgütlerde rastlanan bu bürokrasi tipinde genellikle örgüt yapısı iyi planlanmamıştır. Koordinasyonda aksamalar görülmektedir ve işgören faaliyetlerinde çakışmalar, yetki ve görev dağılımlarında ise tekrarlamalar göze çarpmaktadır. Kliklerin ve dedikoduların sık görüldüğü bu örgüt tipinde otoritenin zedelenmesi yaygındır ve bu nedenle yöneticiler sorumluluk yüklenmekten kaçınırlar (Abadan, 1959).

Fazla gelişmiş bürokrasiler: Bu tipteki örgütler Weber'in belirttiği tam gelişmiş bürokrasilerin standart şekil ve özelliklerine uymak durumundadır. Bu örgütlerde açıkça kavranan bir yapı oluşturulmazsa, yazılı kurallar, tüzük ve yönetmelikler hazırlanmazsa, örgüt içerisinde pek çok ciddi sorunla karşılaşmak mümkündür. Bu sorunlar (Abadan, 1959);

- Örgütte gereğinden çok rutin ve alışılmış işlemin yürütülmesi, aşırı kırtasiyeciliğe neden olmaktadır. Bu durum örgütte çalışan işgörenlerin örgütün sosyal amacını hatırlayamaz hale gelmelerine neden olur.
- Fazla gelişmiş bürokrasilerde idareciler ve işgörenler beklenmeyen durumlarla karşılaştıklarında, takdir yetkilerini kullanmakta ve şekli kuralları yeni durumlara uygulamakta güçlük çekerler. Yeniliklere karşı genellikle bir dirençle karşılaşılır.
- Formalitelere aşırı bağlılık, işlerde gereksiz gecikmelere neden olur.
- Genellikle yapılan işler sıkı bir ketumiyete bürünür. Bu durum halkın ilgili örgüte karşı beslediği güveni azaltır.
- Bu tip örgütlerde liyakat sisteminden çok kıdem sistemi uygulanır şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitim örgütlerinin yapısı ve çalışma ortamı; öğretmenleri, okul yöneticilerini ve velileri çok yakından ilgilendiren bir konu olarak günceliğini korumaktadır (Özdemir, 2000). Okulların örgütlenmesi, eğitimle ilgili diğer kuruluşların örgütlenmesinden daha önemlidir. Çünkü eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, okulun iyi örgütlenmesine bağlıdır. Okul dışındaki diğer eğitim kurumlarının kötü örgütlenmesi ancak eğitime bazı sorunlar ya da engeller olarak yansırken, okulun örgütlenmesinde

görülecek en küçük kusur, okulun işlevini yitirmesine neden olabilir. Bu durum ise eğitimi çıkmaza sürükler (Başaran, 1983:33). Bu açıdan okuldaki bürokrasinin olumlu ve olumsuz yönlerinin kapsamlı olarak değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Okullarda bürokrasinin etkili yönlerinin işlemesi konusunda okul yöneticilerinin önemli rolü bulunmaktadır. Bürokrasinin özelliklerini ve bunların sonuçlarını iyi bilen yöneticiler, bürokrasinin yönetsel işlevlerdeki ve öğretmenlerin okullarına karşı tutumlarındaki olumlu ve olumsuz etkilerini gözlemleyerek, okulun amaçları doğrultusunda bürokrasinin öğretmen davranışlarındaki olumlu özelliklerini etkili ve yönetsel işlevsellik sağlayacak biçimde kullanabilirler. Diğer taraftan, bürokrasinin beraberinde getirdiği olumsuz etkilerini bertaraf edip okulun amaçlarından uzaklaşmasını engelleyerek işleyişteki aksaklıklarının ortadan kaldırılmasını sağlayabilirler. Bu açıdan bürokratik örgütlerdeki olumsuz özelliklerin neler olduğunun incelenmesi ve okuldaki yönetsel süreçlere, çalışan tutumlarına ve eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi üzerindeki etkisinin ortaya koyulması gerekmektedir. Aşağıda bürokrasiye getirilen eleştiriler ve bürokratik özelliklerin okullardaki olumsuz yansımaları verilmektedir.

2.1.3. Bürokrasiye Getirilen Eleştiriler ve Okullardaki Bürokratik Örgütlenmenin Olumsuz Sonuçları

Weber'in bürokrasi kavramına yönelik, alanda çalışan diğer araştırmacılar tarafından çeşitli eleştiriler yapıldığı görülmektedir. Bu eleştirilerin Weber'in bürokrasi kavramının "olanı" değil, "olması gerekeni" ifade etmesi ve bürokrasi modelinin rasyonel ve fonksiyonel olması gerekirken, uygulamada bu kuralın işlememesinden dolayı yapıldığı söylenebilir (Solakoğlu Budak ve Budak, 1995).

Bürokratik yapıyı eleştiren yaklaşımlar incelendiğinde, kimi araştırmacılar tarafından bürokrasilerin ömrünü doldurduğu ve kesinlikle vazgeçilmesi gereken yapılar olduğunun ileri sürüldüğü görülmektedir. Örneğin Bennis, her çağın koşullarına özgü yapılar bulunduğunu belirtir. Bürokrasilerin ise on dokuzuncu yüzyıla ait yapılanmalara ait olduğunu, bu nedenle günümüz koşullarına uymadığını iddia etmektedir (Varoğlu ve Varoğlu, 1995).

İnsanın ve toplumun gelişiminde bürokratik yapılanmanın önemli ve olumlu bir aşama olduğunu ileri sürülmesine rağmen, kimi yazarlarca örgütlerdeki bürokratik

yapılanma çerçevesindeki ilişkilerin insanı bozduğu; örneğin, astlara kötü davranmanın, astlarınsa üstlere karşı hizmete hazır ve hayran bir tutum takınmalarının bürokratik örgütlerde sıkça karşılaşılan bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bürokratik örgütlerde, yetki ve sorumlulukların kesin ve hiyerarşik bir şekilde dağıtımının yapılmasının, gruplar ve kişiler arasında özellikle iktidar, güvenlik, gelir gibi konularda yarışmalara neden olduğu, böylece bürokratik yapıda sürekli olarak bir mücadele ortamı doğduğunu savunmuşlardır (Şaylan, 1986:31).

Genellikle hiyerarşik bir yetki anlayışı ile yapılandırılan örgütlerde hiyerarşik kademelerin çokluğunun örgüt içi enformasyon akışını bozduğu ya da yanlış enformasyon akışına neden olduğu gözlemlenmektedir. Hiyerarşi, özellikle ast-üst ilişkilerinde çatışmaların olduğu, yetkinin oldukça az veya aşırı derecede aktarıldığı, fazla dar veya geniş kontrol alanının bulunduğu örgütlerde, örgüt içi iletişim engellerinden biri olarak sayılabilir (Özdemir, 2000:66-105). Aytaç (2005:261) tarafından örgütlerde görülen hiyerarşik yapılanmaların, işgörenler açısından başlı başına bir gerilim, çatışma ve stres kaynağı olduğunu belirtilmektedir. Çok katı ve otoriter biçimde oluşturulmuş hiyerarşik yapılarda, ast üst ilişkilerinin biçimselliğinin ve katılığının örgüt içi iletişimde aksamalara sebebiyet vereceği düşünülmektedir. Hiyerarşik yapılarda astların üstlerini sürekli memnun etme isteğinin de, başlı başına bir gerilim kaynağı olduğu belirtilmektedir. Buna göre, okullarda katı bir hiyerarşik yapının olmasının, öğretmenlerin örgütsel tutumlarını negatif yönde etkileyeceği düşünülebilir. Blau ve Scott, hiyerarşi ilkesinin bir diğer olumsuz yönünü, astlar kendilerini üstlerine olumsuz gösterecek bilgileri üstlerine iletmek istemeyecekleri için örgüt içi iletişimin çarpıtılmasına, engellenmesine ve tıkanmasına yol açabilir şeklinde ifade etmektedirler (Aydın, 2005:92). Buna göre katı hiyerarşik yapılanmaların olduğu okullarda, öğretmenlerin sınıf içinde yaşadığı olumsuz durumları ve öğrenci performanslarındaki düşüşleri okul yönetiminden saklama eğiliminde olacağı düşünülebilir.

İşbölümü ve uzmanlık bürokratik örgütlerin önemli özelliklerinden biridir ancak işgörenin çalışma saatleri içindeki tüm süresini hep aynı işle geçirmesi rutinlik ve monotonluk algısını artırır. Yapılan iş monoton bir hal alır, işgörenin bilincini devreye sokmasına gerek kalmaz. Çalışma ortamında bulunduğu süre içerisinde, kişisel ilişkiler kurması; diğer işgörenlerle sohbet etmesi, rahat ve gevşek tavırlar içinde olması hoş karşılanmaz. Bu çalışma ortamında işgören, otorite ve denetlenme baskısından, sürekli

gözetlenmekten, yaptığı işin rutinliğinden ve tekrardan ibaret işleri yapmaktan kaynaklanan negatif bir psikolojiyi yüklenir. Çalışma ortamının doğası; işgörenler arası ilişkilerde de resmiyet, yabancılık ve yalnızlık yüklü bir kişisel dönüşüme yol açar (Yates, 1986). Nesnellik, karar verme sürecinde ussallığı geliştirir ancak sürekli nesnellik işgörenlerin morallerinde düşmeye yol açan olumsuz bir atmosfer yaratır. Düşük moral ise örgütsel yeterliliği aşağı çekici bir etkiye neden olmaktadır (Aydın 2005:91). Okullarda yüksek düzeyde nesnelliğin görülmesi, öğretmenler ve yönetim arasında gerilimi yüksek bir hava oluşmasına neden olabilir. Öğrenci performanslarının öğretmenlerin ortak çabaları doğrultusunda yükseltilebileceği düşünüldüğünde, birbirleriyle sadece iş saatleri içerisinde görüşen, birbirlerini sadece iş ilişkileri çerçevesinde tanıyan ve aralarındaki iletişimi minimum düzeyde tutan öğretmenlerin ve yöneticilerin, ortak problemler üzerinde yaratıcı çözümler sunması mümkün olmayacaktır denilebilir. Okul başarısının artırılmasında ve rol modeli olarak öğretmenlerini örnek alan öğrenciler arasında da olumlu yönde kişisel ilişkilerin geliştirilmesinin önemli olduğu, bu nedenle okullarda nesnelliğin dengede tutulması gerektiği söylenebilir.

Öztürk'ün (2001) Merton'dan aktardığına göre, bürokratik örgütlerde yaşam boyu iş güvencesi olması, örgütsel küçülmenin önüne geçen bir faktördür. Bu durum ayrıca yaptırımların işini kaybetmekte fazla bir anlam ifade etmediğini bilen işgören için, bu güvence arkasına saklanarak yeniliklere karşı ilgili olmasını ve bunlara ayak uydurabilmek için kendini geliştirmesini engelleyebilir. Türkiye'de ilköğretim okullarında görevli 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4A maddesine göre “memur” statüsünde çalışan kadrolu öğretmenlerin, iş güvenceleri ilgili maddelerce belirlenmiştir. Buna göre devlet memurluğundan çıkarılma cezasını gerektiren fiil ve halleri işlememiş olmaları öğretmenlerin, emeklilik sürelerine kadar eğitim sistemi içerisinde tutulacakları garantisizdir. DMK'nın 4B maddesine göre çalıştırılmaları mali yılla sınırlı olan “sözleşmeli” öğretmen statüsünde çalışan öğretmenlerin ise, yıllık olarak sözleşmeleri yenilenmektedir. Bunun dışında DMK'nın 86. ve 89. maddeleri uyarınca “vekil öğretmen” ve “ders ücreti karşılığı görevlendirme” statüsünde çalışan öğretmenlerin, yaşam boyu iş garantilerinden söz etmek mümkün değildir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip oldukları statü farklılıklarına göre değerlendirildiğinde öğretmenlerin iş davranışları arasında farklılıklar olacağı söylenebilir. 4A kadrosunu geçmek için Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlık yapan

ve bu nedenle eğitimdeki gelişmeleri yakından takip etmek durumunda olan diğer statülerdeki öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcayacaklarından söz etmek mümkündür. Ancak iş garantisi olmayan öğretmenlerin okullarına bağlılıklarının bu durumdan olumsuz etkileneceği söylenebilir. Ayrıca Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğince öğretmenlerin görevde yükseltmelerinin sağlanmasının ve eğitim bilimleri alanında yüksek lisans, doktora yapmanın artı puan olarak sınav sonuçlarına eklenmesinin de öğretmenleri kendilerini geliştirme yönünde olumlu bir uygulama olduğu ve Türkiye'deki öğretmenlik mesleğinde profesyonelliğin artması açısından pozitif getirileri olabileceği düşünülmektedir.

Aydın (2005:92), Merton'un bürokratik örgütleri, kurallar ve yönetmeliklerin ısrarla vurgulanması nedeniyle işgörenlerin kuralların amaçları gerçekleştirmek için birer araç olduğunu unutmasına, dolayısıyla amaçların yer değiştirmesine, örgütsel katılımın ortaya çıkmasına ve örgütlerde kırtasiyeciliğin artmasına neden olur şeklinde eleştirdiğine dikkat çekmektedir. Okulların sistemleri genellikle kanun ve yönetmeliklere uymaya daha çok önem vererek, işbölümü ve hiyerarşik yetke ilişkisini sürdürerek merkezileşmiş bürokrasiyi işletmektedir. Oysa bürokrasinin doğası, eğitimde yerinden yönetim ve okul merkezli yönetim uygulamalarını gerçekleştirmeye fazla destekleyici değildir. Bu nedenle bürokratik ilkeler üzerine kurulan okul örgütleri, okulda değişim ve yeniliği büyük ölçüde engelleyebilir (Carlson, 1996., akt. Aytaç, 2000:6). Ayrıca okullarda bürokratik kuralların çok ön planda olması ve yönetim konusunda yönetsel metinlere sık sık başvurulmasının öğretmen ve yöneticilerin eğitim konusundaki girişimcilik ve üreticilik özelliklerinin bastırılmasına yol açabileceği düşünülmektedir (Küçüköğlü, 2005).

Bürokrasiye getirilen eleştirilerin yanı sıra, Weber'den etkilenerek bürokrasiyi inceleyen araştırmacıların bürokrasiyi ele alış tarzları da kimi eleştirilere maruz kalmıştır. Max Weber'den etkilenmiş olan akademik çevrelerin, çalışmalarını daha çok örgütlerin yapıları, amaçları ve kaynakları üzerinde yoğunlaştırdıkları gözlemlenmektedir. Bürokrasi konusunu ele alan politikacıların daha çok kuruluşların üst yöneticilerinin bağlılıkları, inançları ve kararları ile ilgilendikleri göze çarpmaktadır. Ancak bürokrasi üzerindeki araştırmaların tüm ağırlığını bu konulara vermesi, kamu kuruluşlarının ne yapmakta oldukları ve yaptıklarının, örgütsel amaçları gerçekleştirme

ve çevrenin örgütten beklentilerini ne derecede karşıladığı konularını ihmal edilmesi sonucunu doğurduğu gözlemlenmekte ve bu da yapılan eleştirilerin hedef noktası olmaktadır (Wilson, 1996:11).

Türkiye’de kamu bürokrasisine getirilen eleştiriler incelendiğinde bunların, otorite hiyerarşisinin katılığı, yetkilerin üst basamaklarda toplanması, gizlilik, siyasi-idari güç ile uzmanlık gücü arasındaki çatışma, kuralların yoğunluğu, takdir yetkisinin daralması, rekabetin yokluğu, kendi kendini yenileyememe ve dolayısıyla verimsizlik olarak sıralandığı söylenebilir (Eryılmaz, 2002:207). Günümüzde okulların bürokratik yapısına getirilen eleştiriler, yeni ilkeler ve değerlere dayalı alternatif okul yapılarında, bürokratik yapılanmanın getirileri olan otorite ve hiyerarşilerin artık olmadığı, rol tanımlarının daha esnek ve genel olarak görüldüğü ve okulların artık örgütsel yapısını korumaktan ziyade insan kaynağını geliştirmeyi hedeflemesi gerektiği üzerinde durmaktadır (Cerit, 2005:98). Oysaki Türk kamu yönetiminin merkezileşme ve bürokratikleşme sürecinden eğitim kesimi ve bu arada okulların da büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir ve okul örgütü tüm girdilerin ve kuralların merkezden kendisine aktarıldığı bir örgüt görünümündedir. Okulun kendine özgü esneklik noktalarının sınırlı olduğu görülmektedir (Aytaç, 2000:12).

2.1.4. Okullardaki Bürokratik Yapının Değerlendirilmesi

Okulun yapısı, okulda yapılacak olan görevlerin ve bu görevleri yapacak olan görevlilerin aralarındaki ilişkilerin oluşturduğu bir bütündür ve okulun biçimsel yapısı, yasal metinlerle belirlenerek açıkça ortaya koyulmuştur. Örgütsel yapılanma bağlamında merkeziyetçiliğin, otoriter anlayışın, katı hiyerarşinin ve kırtasiyeciliğin ön plana çıktığı Türk eğitim sisteminin, bu yönleri ile bürokratik yapılanma gösterdiği, yönetimin geleneksel kuram ve klasik modele göre şekillendiği ve sistemin güçlü ve otoriter bir anlayışa dayandığı söylenebilir (Memduhoğlu, 2007).

Genel olarak klasik örgütsel kuramının bir ürünü olan okullarda, bürokrasinin temel özelliklerinin uygulandığı görülmektedir. Doğrudan eğitim müdürüne rapor veren yöneticinin, makamında merkezileşmiş emir, yetki ve sorumluluğu ile açık bir örgüt hiyerarşisini sürdürdüğü görülmektedir. Eğitim politikaları, kurallar, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarından beklentiler ve yasaklar önceden ortaya koyulmuştur,

öğrenci disiplinini ifade eden gereksinimler önceden belirlenmiştir. Böylece okulda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri tutarlı bir faaliyet sistemine göre yürütülmesi sağlanmaktadır. Yabancı dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler gibi farklı branşlardan öğretmenlerin okullarda görev yapması görevsel uzmanlaşma üzerine kurulmuş bir iş bölümünün varlığını göstermektedir (Hanson, 1975, 1980).

Yukarıda bahsedilen özelliklerden göz önüne alındığında, okul yönetimine yönelik temel ve yaygın bakış açısının, okulların örgütsel yapılarının rasyonel, bürokratik ve amacı gerçekleştirmeye yönelik varlıklar olduğu şeklindedir. Ancak çağdaş örgütlerin karmaşık, değişik, anlaşılması güç varlıklar olarak “rasyonel bürokrasi”nin kalıplarına sığmalarının zor olduğu görülmektedir (Balcı, 2008:170). Çünkü eğitim örgütlerinde örgüt şemalarına fazla güvenmek, okul örgütünün işleyişi konusunda yanıltıcı olabilir. Örgüt şemaları aynı olan iki okulun işleyiş kalıpları müdürlerinin şemada kendilerine tanınmış olan yetkiyi kullanma dereceleri ve farklı çevrelerde çalışan iki okul müdürünün bağlı buldukları amiri etkileme güçleri farklılıklar gösterebilir. Bunun yanı sıra okul içinde müdürden daha fazla yetki sahibi olan yardımcısı veya öğretmeni bulunabilir. Ayrıca kişiler arası ilişkilerin önemli derecede rol oynadığı eğitim örgütlerinde, “yapandan” çok “yapılacak işin” ön planda olduğu ideal tip bürokrasinin uygulanmasının zor olduğu görülmektedir. Çünkü eğitim örgütlerinde uygulanacak olan modelin, ideal tip bürokrasinin öğeleri kadar, insan ilişkilerinin güdüleme, katılma, çatışma gibi etkenlerini de kapsamı gerekmektedir. (Bursalıoğlu, 2003:19-20). Tüm formal örgütler gibi okul da örgütsel yapıyı kurma, bu yapının yönetilmesi ve okulda bulunan insan ve madde kaynaklarına yön verme görevleriyle uğraşmak zorundadır. Pek çok formal örgütün aksine, okulun ürünü bir insandır bu nedenle de okul, yönetsel kontrolün sorunlarıyla karşı karşıyadır (Hanson, 1975, 1980). Bu nedenle kişiler arası informal ilişkileri ve etkileşimleri göz ardı eden katı bürokratik örgütsel yapıların, yoğun insan ilişkilerinin görüldüğü okul örgütlerinde etkili bir yönetim aracı olmayacağı düşünülebilir.

Çağdaş örgütlerde karar alma çoğunlukla formal karar alma ortamlarını bekleyemez. Kurallar durumsal olarak yorumlanır. Bazen astlar, üstlerini kontrol eder. Buna karşılık örgüt çalışanları bu karmaşıklığa, örgüte ilişkin yaşantılarını basitleştirmek, örgütteki farklı deneyimlere farklı lenslerle yaklaşma gibi çeşitli şekillerde tepkide bulunurlar. Görüldüğü gibi çağdaş örgütsel yaşamın bu ve benzeri

özellikleri, rasyonel bürokrasi anlayışının dışına taşmaktadır (Balcı, 2008: 170). Benzer bir görüşe göre, okullarda görülen bürokratik yapının katılığı veya esnekliği çeşitli koşullara göre değişmektedir. Örneğin bir öğretmenin yönetim, meslektaşları ya da veliler tarafından eleştirilmek yerine sadece kuralları takip etmesi, yöneticilerin öğretmenlerine yeterlilikleri konusunda, öğretmenlerin ise yöneticilerine adalet ve toleransları konusunda güvenmemesi, karşılıklı olarak daha çok bir eylem veya işlemin meşruluğuna dayanak oluşturan kurallara bağımlılık ve aşırı bürokratikleşmeye eğilimin ortaya çıkmasına neden olur. Ancak kurallar hiçbir zaman mükemmel bir performansı ve başarıyı öngörmez. Kurallar önceden kestirilebilen ortalama davranış ve başarıyı öngörür. Oysa profesyonellik ve mükemmellik daha iyi, daha başarılı ve daha verimliyi yakalamak için alışılmış kurallardan, yöntemlerden ve rutinlerden sapmayı gerekli kılar (Karip, 2005). Ancak bahsi geçen bürokratik yaklaşımın sahip olduğu sınırlılıklarına rağmen, okulların yönetilmesinde bugüne kadar, bürokratik yaklaşım yerine uygulanabilecek ideal bir başka alternatifin de geliştirilemediği söylenebilir (Balcı, 2008).

2.2. Örgütsel Bağlılık

Genel olarak işgörenlerin örgütlerine karşı hissettikleri olarak tanımlanabilecek olan örgütsel bağlılıkları, işgörenlerin örgüte inançları, örgütte kalmaya devam istekleri ve örgüte karşı sadakat duyguları olarak belirlenmektedir. Örgütleri başarıya ulaştıracak en önemli unsurlardan biri, örgütsel amaçlar doğrultusunda yüksek inanç ve sorumluluk sahibi olarak örgütsel hedefleri gerçekleştirmek doğrultusunda çaba ve emek sarfeden işgörelere sahip olmasıdır denilebilir. Bu nedenle örgütsel bağlılık işgörenlerin örgütlerine karşı olumlu tutumlarının geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir ve yönetim bilimi literatüründe örgütsel bağlılığı etkileyen değişkenlerin ve örgütsel bağlılığın etkilediği farklı işgören davranışlarının belirlenmesine yönelik pek çok araştırmaya konu olmaktadır.

Örgütsel bağlılık konusu ilk olarak 1956 yılında Whyte tarafından ele alınmıştır. Ardından Porter, Mowday, Steers, Allen, Meyer ve Becker gibi pek çok araştırmacı tarafından üzerinde çalışılmış, örgütsel bağlılığın çeşitli yönleri çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınarak ve geliştirilmiştir (Gül, 2002). Thompson, örgüt teorilerinin

çalışanın kişiliğinden çok davranışları ile ilgilendiğini vurgular. Teorilerin örgüt yapısının biçim verdiği davranış özelliklerini incelediğini ve standart bir kişiliğin ele alınarak örgüt ortamında onun davranışlarının yorumuna çalışıldığını, standart kişiliğin ise pek çok kimseleri kapsamamasından dolayı buna bağlı genellemeler yapılabileceğini belirtir (Bursalıoğlu, 1982). Örgütsel bağlılık üzerinde çok sayıda araştırma yapılmasının ve örgütsel bağlılığın giderek artan bir önem kazanmasının, örgütsel bağlılığı etkileyen etmenlerin ortaya koyularak örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkileyecek genellemelere varabilme ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir. Örgüte bağlılığın, arzu edilen çalışma davranışları ile olan pozitif yönlü ilişkisi (Özmen, Arbak ve Saatçioğlu, 1997);

- Örgüte bağlılığın işten ayrılma nedeni olarak, iş doyumundan daha etkili olduğunun yapılan farklı araştırmalarda ortaya koyulmuş olması,
- Örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin, düşük olanlara göre daha iyi performans göstermeleri,
- Örgütsel bağlılığın, kurumsal etkililiğin yararlı bir göstergesi olması ve
- Örgütsel bağlılığın, fedakârlık ve dürüstlük gibi örgüt davranışlarının bir ifadesi olarak dikkat çekmesinden kaynaklanmaktadır.

Örgütsel bağlılık literatürü incelendiğinde, farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık kavramının farklı öğelerine dikkat çekildiği görülmektedir. Mowday ve diğerlerine (1979) göre örgütsel bağlılık, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç duyma ve bunları kabullenme, örgüt için gönüllü olarak hatırı sayılır bir çaba gösterme ve örgüte olan üyeliğin devam etmesi için güçlü bir arzu duyma şeklinde kendini göstermektedir. Belirtilen bu özellikler açısından ele alınacak olunursa, okuluna karşı örgütsel bağlılığı yüksek bir öğretmenin, okulunun belirlenen amaçlarını gerçekleştirme yönünde yüksek bir inanç duyacağı, okulun hedeflerine ulaşması doğrultusunda kişisel fedakârlık gerektiren davranışları göstermekten çekinmeyeceği ve okuldaki görevine devam etmek için güçlü bir istek duyacağı söylenebilir.

Celep (2000) tarafından örgütsel bağlılık, bir örgütün işgörenden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesindeki; işgörenin örgütsel amaçların gerçekleşmesine ve değerlerin kabulüne yönelik gösterdiği davranışları olarak ele

alınmaktadır. Buna göre işgörenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olması, gösterdikleri iş davranışlarında onlardan beklenen standardın üstünde bir performans göstermeleri şeklinde gözlemlenebilir.

O'Reilly, örgütsel bağlılığı daha farklı bir anlamda ele almakta ve işgörenlerin örgütsel bağlılığının genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inançlarının da dahil olduğu psikolojik bağlılığı ifade ettiğini belirtmektedir (akt. Çetin, 2004). Buna göre örgütsel bağlılığın üç aşaması bulunmaktadır. Bunlar; itaat, dahil olma ve kimlik kazanmadır. Örgütsel bağlılığın ilk aşaması olan itaat aşamasındaki işgören, karşısındaki insanların etkisini kendini tanıtmaya amacıyla kabul eder; dahil olma aşamasında örgütün bir üyesi olarak örgüte kabul edilerek, örgüte dahil olmuş bulunmaktan gurur duyar ve son aşama olan kimlik kazanmada ise örgütün sahip olduğu değerlerin önemli olduğunu ve kendi değerleri ile örtüştüğünü fark eder (Çetin, 2004).

Allen ve Meyer (1991) ise, örgütsel bağlılığı, işgörenin örgütün değerleri ile bütünleştiği “duygusal bağlılık”, örgüte yaptığı maddi yatırımları kaybetmemek adına örgütte çalışmaya devam ettiği “devam bağlılığı” ve örgütte çalışmaya devam etmesinin moral ve ahlaki bir zorunluluk olduğu “normatif bağlılık” olarak üçe ayırmaktadır.

Bir başka yaklaşıma göre örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı sürece örgüte sarf ettiği emek, zaman, çaba, sahip olduğu statü ve parasal olanaklar gibi değerleri örgütten ayrılması ile kaybedeceği ve tüm yaptıklarının boşa gideceği endişesiyle oluşan bağlılıktır. Buna göre işgören, örgüte karşı duygusal olarak bağlanmaz, örgütle bazı yan bahislere girerek tutarlı bir davranış dizisini, o davranışlarla doğrudan ilgili olmayan çıkarlarıyla birleştirerek örgüte karşı tutumunu belirler ve örgütte kalmaya devam eder (Vural ve Coşkun, 2007: 144). Görüldüğü üzere, işgörenlerin örgütsel bağlılık tutumlarını belirleyen davranışların araştırmacılar tarafından üzerinde görüş birliğine varılmış tek bir tanımı bulunmamakta, örgütsel bağlılık tanımları bağlılığın yönü, niteliği, işgören tutumları ve davranışları açısından çeşitlilik göstermektedir.

2.2.1. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Örgütsel bağlılık kavramının tanımlanmasında ortaya çıkan karışıklığın, bu kavramın sınıflandırılmasını zorunlu kıldığı söylenebilir (Gül, 2003). Alanyazın incelendiğinde, çeşitli araştırmacılar tarafından, farklı örgütsel bağlılık sınıflandırmalarına gidilmiş olsa da, özellikle “davranışsal bağlılık” ve “tutumusal bağlılık” olarak iki sınıflandırma türünün ön plana çıktığı görülmektedir.

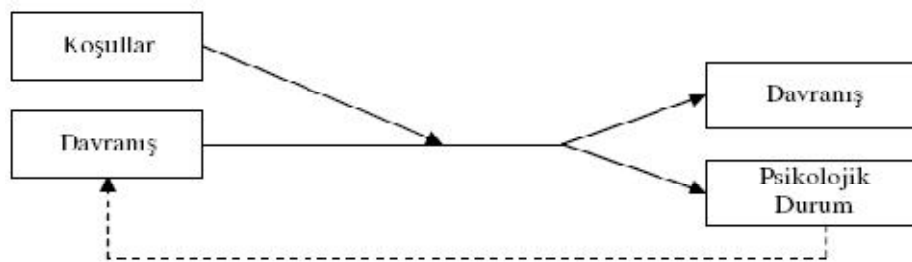
Örgütsel bağlılığın tutumsal ve davranışsal olarak iki farklı şekilde sınıflandırılmasının, örgütsel davranışçılar ve sosyal psikologların konuya farklı açılardan yaklaşmış olmalarından kaynaklandığı ve örgütsel davranışçıların tutumsal bağlılık; buna karşın sosyal psikologların ise davranışsal bağlılık üzerinde daha fazla odaklanmış oldukları şeklinde açıklanabilmektedir (Doğan ve Kılıç, 2007).

2.2.1.1 Davranışsal Bağlılık ve Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları

Ağırlıklı olarak sosyal psikologların çalışmalarına dayanan davranışsal bağlılık kavramı, bağlılığın dışavurumu veya normatif beklentileri aşan davranışlar olarak ele alınabilir. Davranışsal bağlılık kavramında örgüte katılmak için kişinin özveride bulunması gerekliliği, örgüte bağlılığın başlangıç noktası olarak ele alınmıştır (Gül, 2002).

Davranışsal bağlılık yaklaşımına göre, işgören bir davranışta bulunduktan sonra kimi etmenler sebebiyle davranışlarını sürdürmektedir ve bir süre sonra bu davranışa bağlanmaktadır. Zamanla söz konusu davranışa uygun veya onu destekleyici tutumlar geliştirmekte ve bu durum da davranışın tekrar edilme olasılığını yükseltmektedir (Bayram, 2005). Şekil 1’de örgütsel bağlılıkta davranışsal bakış açısı verilmektedir.

Şekil 1. Örgütsel Bağlılıkta Davranışsal Bakış Açısı



Kaynak: John P. Meyer ve Natalie J. Allen (1991). A Three-component conceptualization of organizational commitment. *HRM Review*, 1(1), s.63.

Şekil 1'deki düz çizgili oklar neden sonuç ilişkilerini, noktalı çizgiler ile gösterilen oklar ise bağlılığın sürekliliğini sağlayan tamamlayıcı nitelikteki değişkenleri göstermektedir. Buna göre işgörenin davranışları, kimi koşullar sebebiyle sürekli hale gelmekte ve psikolojik bakımdan işgöreni örgüte bağımlı hale getirmektedir. İşgörenin içinde bulunduğu bu psikolojik durum ise geri besleme etkisi yaratarak işgörenin örgüte bağlılığını güçlendirmektedir (Doğan ve Kılıç, 2007: 42).

Becker'ın Yan Bahis Yaklaşımı

Becker, işgörenlerin örgütte elde ettikleri ödüller, örgütte harcadıkları zaman ve örgüte harcadıkları çaba gibi yatırımları aracılığıyla örgüte bağlandıklarını savunmaktadır. Becker'e göre işgörenin örgütten ayrılmamasının asıl nedeni, işgörenin örgütten ayrılması durumunda emeklilik ücretini ve kıdemini kaybetmek gibi ağır bedeller ödeyeceğini düşünmesidir (Sığırı, 2007:263). Becker'ın Yan Bahis Yaklaşımına göre çalışanların bağlılık göstermesine neden olan dört tane yan bahis kaynağı bulunmaktadır. Bunlar (Gül, 2002:48-49);

Toplumsal beklentiler: İşgören ait olduğu toplumun beklentilerinin sosyal ve manevi yaptırımları nedeniyle davranışlarını sınırlayan bazı yan bahislere girebilir. Bu tür toplumsal baskılara, sıklıkla iş değişikliği yapan çalışanlara, toplum tarafından güvenilir gözüyle bakılmamasını örnek vermek mümkündür.

Bürokratik düzenlemeler: Yan bahislerin ikinci kaynağı olan bürokratik düzenlemelere örnek olarak emeklilik aylığı için her ay aylığından belli bir miktar kesinti yapılan bir işgören verilebilir. Bu işgören işten ayrılmak isteyince, hizmet süresi boyunca aylığından kesilen miktarın büyük bir tutara ulaşmış olduğunu görecektir. Emekli aylığı ile ilgili bu bürokratik düzenleme işgöreni bir yan bahse sokmuştur. Çünkü örgütten ayrıldığı takdirde işgörenin yıllardır aylığından kesilen ve hakkı olan bu parayı kaybetmesi ve emekli aylığı alamaması söz konusu olacaktır.

Sosyal etkileşimler: İşgörenler içinde buldukları topluluk içerisindeki diğer kişilerle ilişki içerisindeyken, kendisiyle ilgili bir kanaatin yerleşmesini sağlamıştır. Bu kanaatin bozulmaması için ona uygun davranışlar sergilemek zorundadır. Bu duruma örnek olarak kendisini diğerlerine sözüne güvenilir biri olarak gösteren işgörenin,

diğerlerince bu kanaatinin bozulmaması için yalan söylememesi ve bu durumda, dürüst davranışlara karşı bir bağlılık geliştirmesi verilebilir.

Sosyal roller: Yan bahisler kişinin içinde bulunduğu sosyal duruma alışmış ve uyum sağlamış olmasından da kaynaklanabilir. Bu durumda işgören, içinde bulunduğu sosyal rolün gereklerini yerine getirmeye o kadar alışmıştır ki, artık başka bir role uyum sağlaması mümkün olmayacaktır şeklinde sıralanabilir.

Becker'ın örgütsel bağlılık yaklaşımı incelendiğinde, Allen ve Meyer'ın örgütsel bağlılık boyutlarından olan “devamlılık bağlılığı”nın temel çıkış noktasının, Becker'ın Yan Bahis Yaklaşımı olduğu söylenebilir (Sığrı, 2007:263). Bu açıdan Becker'ın Yan Bahis Yaklaşımının kabullerinin, ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyleri konulu bu çalışmanın örgütsel bağlılık kısmında orta koyulmaya çalışılan örgütsel bağlılık boyutlarından biri olan devamlılık bağlılığı kavramının açıklanmasında önemli katkıları olacağı söylenebilir.

Salancik'in Yaklaşımı

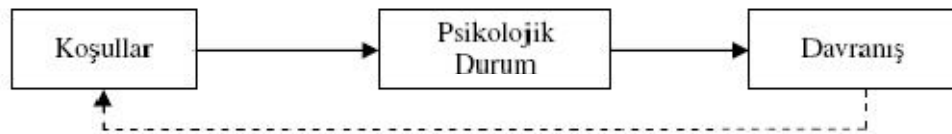
Salancik'in yaklaşımında örgütsel bağlılık, işgörenin davranışlara bağlanması olarak ele alınmaktadır. Buna göre örgütsel bağlılık, işgörenin davranışlarına ve davranışları aracılığıyla faaliyetlerine sonuç olarak örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması durumudur. Bu yaklaşıma göre işgörenlerin tutumları ile davranışları uyumsuz olduğu zaman işgören gerilim ve strese girecektir, tutumlar ve davranışlar arasındaki uyum ise, örgütsel bağlılığı beraberinde getirecektir (Gül, 2003:80).

Salancik'in bağlılık tipinde işgören tutumu ve davranışı arasında oluşan uyumsuzlukları giderebilmek için genellikle davranışını haklı çıkarma, mantıklı kılma eğiliminde bulunmaktadır. Bunun için de tutumunu davranışıyla uyuşacak şekilde değiştirir. Salancik'e göre, işgörenin bir sonraki davranışı, değiştirmiş olduğu tutumunu daha güçlü hale getirecektir. Böylece işgören, zaman içinde farkına varmaksızın bir davranış kalıbı geliştirecek, yani davranışına olan bağlılığı giderek artacaktır (Kimble, 1990; Mowday ve Steers, 1982; akt. Samadov, 2006: 88-89).

2.2.1.2 Tutumsal Bağlılık ve Tutumsal Bağlılıkla İlgili Yaklaşımlar

Tutumsal bağlılık yaklaşımına göre örgütsel bağlılık, işgörenin örgütle bütünleşmesi ve örgüte katılımının nispi gücünü ifade eden duygusal bir tepkidir (Doğan ve Kılıç, 2007: 40). Örgütsel bağlılıkta tutumsal bakış açısı, Şekil 2 'de verilmiştir.

Şekil 2. Örgütsel Bağlılıkta Tutumsal Bakış Açısı



Kaynak: John P. Meyer ve Natalie j. Allen (1991). A Three-component conceptualization of organizational commitment. *HRM Review*, 1(1), s.63.

Şekil 2'deki düz çizgiler bağlılığın neden sonuç ilişkisini gösterirken; kesikli çizgiler, bağlılığı sürekli hale getiren tamamlayıcı nitelikteki değişkenleri göstermektedir. İşgörenin içinde bulunduğu koşullar, psikolojik durumunu etkilemekte ve bu da işgören davranışının sürekli hale gelmesine yol açmaktadır. Sonuçta işgören çalıştığı örgüte karşı bağlılık duymaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007: 40-41). Yapılan araştırmalara göre, işgörenlerde görülen tutumsal bağlılığın, yüksek iş performansı, düşük oranda devamsızlık ve işten ayrılmalarda azalma gibi olumlu davranışlarla sonuçlandığı gözlemlenmektedir (Boylu ve diğerleri, 2007).

Tutumsal bağlılıkla ilgili yaklaşımların en önemlilerinden bazıları Kanter, Etzioni, O'Reilly ve Chatman, ve Allen ve Meyer'in yaklaşımları olarak örgütsel bağlılık yaklaşımları arasındaki yerini almaktadır.

Kanter'in Yaklaşımı

Kanter, örgütsel bağlılığı, birbirleri ile etkileşim içinde ortaya çıkan *devamlılık bağlılığı*, *kenetlenme (özdeşleşme) bağlılığı* ve *kontrol bağlılığı* şeklindeki üç tip bağlılık şeklinde sınıflandırmıştır (Sığı, 2007:263). Buna göre;

Devamlılık Bağlılığı: İşgörenin örgütün kalıcılığını sağlamaya kendisini adanmasıyla ortaya çıkar.

Kenetlenme Bağlılığı: Özdeşleşme bağlılığı olarak da adlandırılan bu bağlılık tipinde işgörenlerin örgütteki diğer işgörenlerle arasındaki bağlılıkların, işgörenin örgütüne karşı bağlılığını da etkilemesinden, böylece işgörenin örgütüne bağlanmasından söz edilir.

Kontrol Bağlılığı: İşgörenin bireysel davranışlarının örgütün istekleri yönünde şekillendirildiği ve işgörenin grup normlarına bağlı olarak örgütsel bağlılığını oluşturduğu bir bağlılık tipidir (Sığır, 2007:263). Bu bağlılık tipinde örgütte otoriteye itaatten de bahsedilebilir (Çakır, 2007:17).

O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı

O'Reilly ve Chatman tarafından örgütsel bağlılık, işgöreninin örgütü için hissettiği psikolojik bağ olarak tanımlanmaktadır. O'Reilly ve Chatman'a göre örgütsel bağlılık üçe ayrılmaktadır (Bayram, 2005:130):

1. **Uyum bağlılığı:** Uyum bağlılığında bağlılık, paylaşılmış değerler için değil, belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. Bu bağlılıkta, ödülün çekiciliği ve cezanın iticiliğinin bağlılığın belirleyicileri olduğu görülmektedir.
2. **Özdeşleşme bağlılığı:** Özdeşleşme bağlılığında işgörenin, diğerleriyle doyum sağlayıcı bir ilişki kurmak veya ilişkiyi devam ettirmek isteğinden doğan bir bağlılıktan bahsedilebilir. için meydana gelmektedir. Özdeşleşme bağlılığı duyan işgören, örgütünün ve grubunun bir üyesi olmaktan gurur duymaktadır.
3. **İçselleştirme bağlılığı:** İçselleştirme bağlılığı tamamiyle işgörenin bireysel değerleri ile örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar; işgörenlerin, iç dünyalarını örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kıldığında gerçekleşmektedir.

Etzioni'nin Yaklaşımı

Etzioni tarafından örgütsel bağlılık, örgütte işgörenlerin örgüte bağlılıkları bakımından üçe ayrılmaktadır ve buna göre en olumsuz uçta negatif etkili olan

yabancılaştırıcı bağlılık, ortada nötr etkili olan *hesapçı bağlılık* ve en olumlu uçta ise pozitif etkili olan *moral bağlılık* bulunmaktadır (Balay, 2000: 19).

Ahlaki Bağlılık: Örgütün amaçları, değerleri ve normlarını içselleştirme ile otoriteyle özdeşleşme temeline dayanan ahlaki bağlılıkta işgörenler toplum için faydalı amaçları takip ettiklerini düşündüklerinde, örgütlerine daha çok bağlanmaktadır (Bayram, 2005:129-130).

Hesapçı Bağlılık: Ahlaki açıdan yakınlaşmaya göre örgütle daha az yoğun bir ilişkiyi yansıtır ve genel olarak işgören işe örgüt arasındaki çıkara dayalı bir yakınlaşmadan söz eder. Bu bağlılık türünde bireyler bağlılık düzeylerini, güdülerini karşılayacak şekilde ayarlamaktadırlar. Yani bu bağlılık türünün temeli Kanter'in devama yönelik bağlılık türünde olduğu gibi örgüt ile işgörenler arasında gelişen alış-veriş ilişkisine dayanmaktadır. Bu bağlılık türünü gösteren işgörenin kendisine verilen ücrete karşılık olarak bir günde çıkarılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağlılık gösterdiği gözlemlenebilir (Gül, 2002:43).

Yabancılaştırıcı Bağlılık: Bu tür bağlılıkta işgörenlerin davranışlarının sınırlandırıldığı durumlarda oluşan ve örgüte doğru olumsuz bir yönelim ifade edilmektedir. Burada işgören, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymadığı halde, örgüte olan üyeliğini devam ettirmektedir (Doğan ve Kılıç, 2007:42).

Shein, gerçek hayattaki örgütlerin pek çoğunda Etzioni'nin yaklaşımında yer alan bu ayrımların bir sentezini içerdiğini ifade etmektedir (Balay, 2000:20).

2.2.2. Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Tutumsal bağlılık ile ilgili en önemli ve ilgili alanyazında genel kabul görmüş çalışmalardan biri de Allen ve Meyer (1984) tarafından ortaya konulmuştur. Allen ve Meyer örgütsel bağlılığın unsurlarını "*duygusal bağlılık*", "*devam bağlılığı*" ve "*normatif bağlılık*" olmak üzere üç boyutta ele almış ve üç boyutlu bir örgütsel bağlılık modelini ortaya koymuşlardır.

Örgütsel bağlılıkla ilgili araştırmalar incelendiğinde, Meyer ve Allen tarafından önerilen örgütsel bağlılık yaklaşımının, pek çok farklı ülkede ve çeşitli örgütler üzerinde

yapılan çalışmalarla test edildiği görülmektedir. Wasti ve Can (2000) tarafından Türkiye’de otomotiv sektöründe çalışan toplam 430 yönetici ve işgören üzerinde, duygusal ve normatif bağlılığın yapı geçerliliğinin ve çok yönlü bağlılığın iş sonuçlarına etkisinin araştırıldığı çalışma sonuçları değerlendirildiğinde, Meyer ve Allen tarafından önerilen örgütsel bağlılık yaklaşımı modelinin, ana hatlarıyla geçerli olduğu belirtilmektedir. İlköğretim okullarındaki bürokratik yapı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada da, öğretmenlerin okullarına karşı geliştirdikleri örgütsel bağlılıkları, Allen ve Meyer’ın duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarından oluşan örgütsel bağlılık yaklaşımı esas alınarak incelenmiştir.

2.2.2.1 Örgütsel Bağlılığın Unsurları

Örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan araştırmaların genelinde, örgütsel bağlılığın duygusal bir bağlılık olarak tanımlandığı ve işgörenlerin örgütlerinin değerlerini ve amaçlarını benimsedikleri oranda örgüte karşı bağlılık hissettiklerinin ileri sürüldüğü; bir kısım araştırmada ise örgütsel bağlılığın, çalışanların örgütlerine yaptıkları yatırımların sonucunda gelişen bağlılık olarak tanımlandığı görülmektedir (Yıldırım, 2007). Meyer ve Allen (1984) ise, öncelikle örgütsel bağlılığı “duygusal bağlılık” ve “devamlılık bağlılığı” olarak tanımlamış, daha sonra ise bu modele “normatif ya da ahlaki bağlılık” olarak tanımlanan bir boyut daha ekleyerek, örgütsel bağlılığın üç ayrı boyutta gerçekleştiğini savunmuşlardır.

Meyer ve diğerleri (1993), bir işgörenin her üç bağlılık boyutunu aynı anda ancak farklı düzeylerde yaşayabileceğini; bu nedenle de işgörenlerin örgütsel bağlılık tutumlarını daha iyi anlayabilmek için her üç bağlılık boyutunun birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan, yöneticilerin, çalışanlarının örgütlerine duydukları bağlılığın türünü ve derecesini anlamasında ve çalışanlarına istenilen davranışların kazandırılmasında Meyer ve Allen’in geliştirmiş olduğu “Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Modeli”nin tüm unsurlarının bir arada ele alınmasının yol gösterici olacağı söylenebilir (Sabuncuoğlu, 2007).

Allen ve Meyer’ın yaklaşımında örgütsel bağlılık, işgörenin örgütle olan ilişkilerini tanımlayan, işgörenin örgüt üyesi olarak kalmaya ya da örgütten ayrılmaya

karar vermesini içeren psikolojik bir yapıdır. Ancak bunun ötesinde, her bir bağlanma biçiminin, psikolojik doğası birbirinden bütünüyle farklıdır (Yıldırım, 2003). Bu açıdan üç bağlılık türünün toplam düzeyinin, genel olarak örgütsel bağlılık olarak ele alınmasından ziyade, her bir bağlılık türünün kendi içinde değerlendirilmesi daha uygun olacaktır. Araştırmacıların ileri sürdüğü örgütsel bağlılığın üç farklı unsuru şunlardır:

Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık boyutundaki örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine karşı onların kendi kimliklerini örgüt ile bağdaştırmaları sonucu ortaya çıkar. Örgütlerine karşı yüksek düzeyde duygusal bağlılık duyan çalışanların örgütte çalışmaya devam etmeleri, örgütün bir çalışanı olmak istemelerinden dolayıdır. Çalışanlar örgüt toplantılarına örgütü geliştirecek önerilerde bulunmak için katılırlar, örgütü geliştirmek için çaba gösterip fikir beyan ederler ve çalıştıkları örgütle gurur duyarlar (Johns ve Saks, 2005). Bu durum duygusal bağlılığın kişilik özellikleri ve işe ilişkin faktörlerle ilgili tutumsal bir olgu olduğu ve örgütsel hedefleri destekleme yönünde çalışanların gönüllülüğü esasına dayandığı şeklinde tanımlanabilmektedir (Durna ve Eren, 2005).

Çetin (2004) örgüte karşı duygusal bağlılığı kişi için “ideal bir mutluluk durumu” olarak tanımlamaktadır. İşverenlerin ise örgüte karşı duygusal bağlılığı yüksek, kendisini örgütsel değerlere adanmış, sadık işgörenlerin hayalini kurduğunu belirtmektedir. Çünkü örgütüne karşı duygusal bağlılık duyan çalışan örgütün değerlerini güçlü bir şekilde kabul eder. İşgörenin örgütsel değerleri güçlü kabulü, beraberinde örgütsel amaçlar doğrultusunda üstün çaba ve emek sarfetmeye sevkeder.

Bir örgütte çalışanların örgüt amaçlarını kimikleştirme ve bunların gerçekleşmesine katkıda bulunma derecesi olarak tanımlanabilecek olan çalışanın örgüte karşı duygusal bağlılığın değerlendirilmesinde, işgörenlerin örgüt değerlerine olan saygılarını, örgütlerine karşı duydukları gurur ve örgütlerine karşı sadakatlerini değerlendirilmesinde kullanılabilir olan şu ifadelerinden yararlanılabilir (Yılmaz ve Dil, 2008);

- Kendi değerlerim ile örgütün değerleri birbiriyle benzerdir.
- Bu örgüt için çalışmaktan gurur duyarım.

- Bu örgütün başarılı olması için gerekirse sıkı çalışırım.
- Bu örgüte çok fazla sadakat duyuyorum.

Duygusal bağlılık sonuçları öğretmenler açısından değerlendirilecek olursa, okuluna karşı yüksek düzeyde duygusal bağlılık hisseden bir öğretmenin, okulunun başarısını yukarı çekmek için sürekli çabalayacağı, yürüttüğü derslerde yüksek performans sağlayacağı; derslerini aksatma, devamsızlık, öğrenci başarısızlıklarını göz ardı etme gibi öğretmenlerden istenmeyen iş davranışlarını sergilemeyeceği düşünülebilir. Duygusal bağlılığı yüksek bir öğretmen, maddi güdüleyiciler ne kadar düşük olursa olsun, okula karşı içten bağlılığı nedeniyle okuldaki görevlerinde yüksek çaba ve gayret gösterecektir denilebilir.

Allen ve Meyer'a göre (1990), örgüte olan duygusal bağlılık; kişisel faktörler, işe ilişkin faktörler, iş yaşantıları ve yapısal faktörler olmak üzere çeşitli kategorilerde ele alınabilmektedir. Buna göre öğretmenlerin duygusal bağlılığının, yaşları, çalıştıkları okul türü, eğitim durumları, branşları, kıdemleri, okuldaki hizmet süreleri gibi kişisel faktörlerden; geçirdikleri olumsuz iş deneyimleri (yöneticilerle çatışma, okulun sosyal ortamın içinde kendini yalnız hissetme, yönetimin subjektif kararlarına ve örgüt içinde dedikodulara maruz kalma) ve okulda alınan kararlara katılma düzeyi gibi iş yaşantılarından ve son olarak örgütsel yapı kapsamında sayılabilecek olan okulun çalışanları arasındaki formal ve informal iletişimin niteliğinden, yönetsel yapısından ve okuldaki görev dağılımlarından etkileneceği söylenebilir. Bu bağlamda okullarda işleyen bürokratik özelliklerin, öğretmenlerin duygusal bağlılıkları açısından önemli rol oynayacağı söylenebilir.

Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı daha çok çalışanın örgütten ayrılması durumunda karşılaşılabileceği kayıpları göze alamamasından kaynaklanmaktadır. Örgütlerine yüksek düzeyde devam bağlılığı gösteren işgörenler, o örgütte çalışmak zorunda oldukları için çalışmaya devam ederler (Johns ve Saks, 2005). Devam bağlılığı, işgörenlerin örgütte uzun süre kalarak örgütte yapmış oldukları iş arkadaşlarıyla yakın ilişkiler, emeklilik hakları, kıdem,

kariyer gibi kişisel yatırımlarını kaybetmek istemedikleri için örgütte kalma isteklerinden kaynaklanmaktadır (Durna ve Eren, 2005).

Devam bağlılığı iş gören ve yönetim arasındaki karşılıklı çıkar ilişkisine dayanır ve iş görenin örgütten ayrılması ya da örgütte çalışmaya devam etmesi arasındaki kıyası yapmasıyla ilgilidir. İşgören örgütten ayrılırken kaybedeceklerinin ya da örgütte çalışmaya devam ederek elde edeceklerinin muhasebesini yapar ve buna göre örgütteki akıbetine karar verir (Park ve Rainey, 2007). İşgörenin örgütteki yatırımlarının toplamını, örgütü terk ettiğinde kaybedeceklerini ve karşılaştırılabilir alternatiflerin sınırlı olmasını değerlendirmesi yoluyla ortaya çıkar (Yıldırım, 2003:373).

İşgörenler bu bağlılık türünde bireysel ya da finansal kayıplarını karşılayacak alternatif işlerin azlığı nedeniyle “koşullar gerektirdiği için” örgüt üyeliğini sürdürürler. Bu tip bağlılık gösteren işgörenler örgüt üyeliğini sürdürmek için gerekli asgari çalışma düzeyinde performans sergilerler ki bu örgütler açısından istenmeyen bir bağlılık türüdür (Uyguç ve Çımrın, 2004). Allen ve Meyer tarafından, devam bağlılığını belirleyen maddelerin, işgörenler tarafından (Vural ve Coşkun, 2007:147);

- Şu ana kadar bu örgüt için uğraş vermemiş olsaydım, farklı bir yerde olmayı düşünebilirdim.
- Ayrılmak istesem bile şu anda bu örgütten ayrılmak bana çok zor geliyor.
- Bu örgütten ayrılmaya karar verirsem hayatımın büyük bir kısmı etkilenir.
- Şu anda bu örgütten ayrılmam benim için pahalıya mal olur.
- Bu örgütte kalmak benim için bir istek olduğu kadar bir gerekliliktir, şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir.

İşgörenlerde devam bağlılığının oluşmasına neden olan bireysel ve örgütsel faktörler ise (Doğan ve Kılıç, 2007);

- **Yetenekler:** İşgörenin halen görev yaptığı örgütte kazandığı yetenek ve deneyimlerin ne kadarının farklı örgütlerde de ona yarar sağlayabileceği ve bu yetenek ve deneyimlerin ne kadarını farklı örgütlere transfer edebileceği endişesi,

- **Eğitim:** İsgörenin sahip olduğu biçimsel eğitimin, mevcut örgüt ve benzerleri dışında ona pek yarar sağlamayacağı düşüncesi,
- **Yer Değiştirmek:** İsgörenin örgütten ayrılması durumunda, farklı bir yerleşim yerine taşınmayı istememesi,
- **Bireysel Yatırım:** İsgörenin zaman ve çabasının büyük bir bölümünü görev yaptığı örgütte harcamış olması nedeniyle kendine yatırım yaptığını düşünmesi,
- **Emeklilik Primi:** İsgörenin mevcut örgütte kalması durumunda alabileceği emeklilik primini, örgütten ayrılması durumunda kaybedebileceği düşüncesi,
- **Toplum:** İsgörenin yaşadığı yerleşim biriminde uzun yıllardır ikamet etmesi ve yaşı,
- **Seçenekler:** İsgörenin örgütten ayrılması durumunda sahip olduğu işin bir benzerini veya daha iyisini bir başka yerde bulmada güçlük çekebileceği düşüncesi, şeklinde özetlenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık belirleyicilerinin de yukarıda sayılan özelliklerden olumlu ya da olumsuz etkileneceği söylenebilir.

Normatif Bağlılık

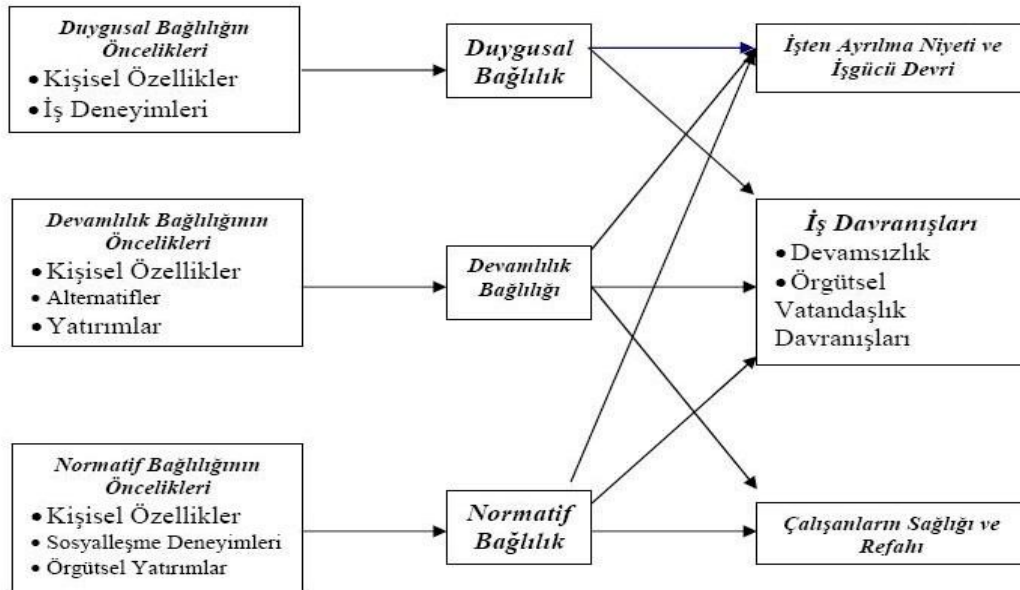
Normatif bağlılık, çalışanın bir örgütte çalışmak zorunda olduğunu düşünmesinden ya da böyle hissetmesinden doğan bağlılık türüdür. Yüksek normatif bağlılık düzeyine sahip çalışanlar o örgütte çalışmaya devam ederler çünkü çalışmaları gerektiğini düşünürler (Johns ve Saks, 2005).

Normatif bağlılıkta moral bir yan da bulunmaktadır. Örgüte normatif olarak bağlı olan birey, bunun ahlaki bir yükümlülük olduğunu hissetmektedir. Normatif bağlılık kendini kuruma adamayla ve sadakat ile yakın ilişkilidir. Normatif bağlılık, örgütsel misyon, hedef, politika ve faaliyet tarzları ile ilgili olan ve birey tarafından içselleştirilen inançları da kapsamaktadır (Durna ve Eren, 2005). Devam bağlılığını belirleyen maddelerin işgörenler tarafından şu şekilde ifade edildiği görülmektedir (Vural ve Coşkun, 2007:147);

- Bu örgütte kalmak için herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum.
- Yararıma olacak olsa dahi buradan ayrılmayı düşünmüyorum.
- Bu örgütü şu anda bırakırsam suçluluk hissederim.
- Yetiştirilme tarzım çalıştığım örgüte sadık olmayı gerektirir.

Duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık bir arada değerlendirildiğinde, her üç bağlılık türünün ortak yönü, bağlılığın işgörenlerin örgütleriyle olan ilişkilerini yansıtan ve işgörenin örgütteki üyeliğini sürdürmesi ya da örgütteki üyeliğine son vermesi konusundaki kararlarını içeren bir psikolojik durum olarak ortaya çıkmasıdır (Çakır, 2007). Ancak bazen işgörenin, bu psikolojik durumların her birini ayrı düzeyde yaşayabilmesi söz konusu olmaktadır. Bu nedenle, işgörenin örgüte bağlılığı, bu psikolojik durumların her birinin toplamının bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Balay, 2000). Allen ve arkadaşlarının (2002) geliştirdikleri ve her üç bağlılık türünün önceliklerini ve yol açtığı işgören davranışlarını ve işgörenler üzerindeki etkilerini özetle gösteren “Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Modeli” Şekil 3’te verilmiştir (Gül, 2002).

Şekil 3. Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Modeli



Kaynak: Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. And Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance and normative commitment to the organization: A Meta-analysis of antecedents, correlates and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, Vol:61, 20-52. (akt. Gül, 2002).

Şekil 3'te görüldüğü gibi, işgörenin örgütüne karşı duygusal bağlılığının belirleyici öncülleri işgörenin kişisel özellikleri ve iş deneyimleri olarak belirlenmektedir. İşgörenin örgütüne karşı devamlılık bağlılığının belirleyici öncülleri kişisel özellikleri, alternatif iş durumları ve örgütüne karşı yaptığı yatırımlar olarak görülürken, işgörenlerin normatif bağlılığın belirleyici öncülleri ise kişisel özellikleri, sosyalleşme deneyimleri ve örgütsel yatırımlar olarak ortaya çıkmaktadır. Şekilden de görüleceği üzere, her üç bağlılık durumunu etkileyen birincil öncül kişisel özellikler olarak gösterilmektedir.

Şekil 3'e göre duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılığın yol açtığı durumlar incelendiğinde, işten ayrılma niyeti ve işgücü devri ile devamsızlık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının her üç bağlılık türünden; çalışanların sağlığı ve refah düzeyinin ise devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılıktan etkilendiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okullarındaki örgütsel vatandaşlık davranışlarının tümünün, örgütsel bağlılığın üç unsurundan da olumlu ya da olumsuz yönde etkilenebileceğini söylemek mümkündür.

2.2.2.2. Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörler

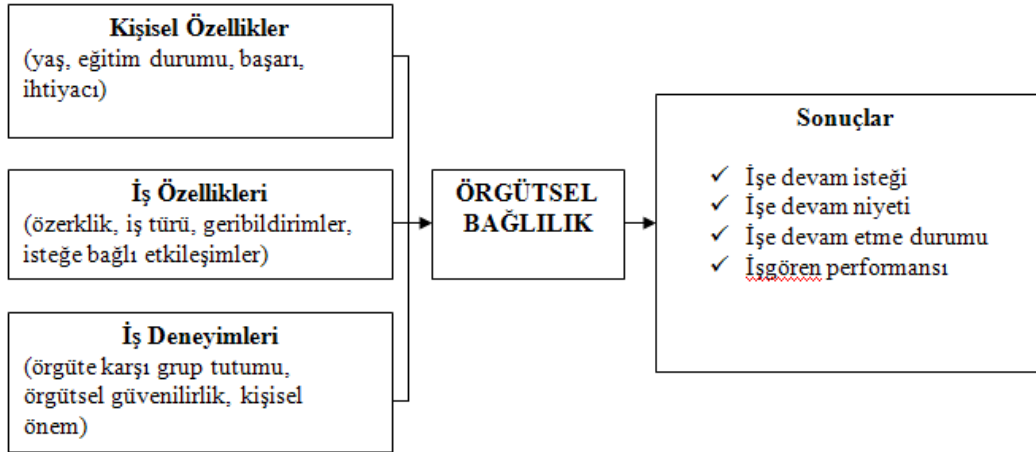
Balcı'ya göre (2003) örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenler daha uyumludur, iş doyumları daha fazladır, daha üretkendir, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu ile çalışmaktadır ve sonuç olarak örgütte daha az maliyete neden olmaktadır.

Örgütlerin varlıklarını korumalarını sağlayacak olan önemli değişkenlerden biri olan işgören bağlılığının etkilendiği kimi faktörler bulunmaktadır ve bu faktörler işgören bağlılıklarının artmasına yada azalmasına yol açmaktadır. Schwenk, bu faktörleri (Balay, 2000);

- Geçmişteki iş yaşantıları,
- Kişisel-demografik değişkenler,
- Örgütsel-görevsel değişkenler ve
- Durumsal nitelikte olanlar şeklinde sınıflandırmıştır.

Steers (1977:53) ise, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri kişisel özellikler, iş özellikleri ve iş deneyimleri olarak üç kategoride toplanmaktadır. Steers (1977), örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler ve örgütsel bağlılığın sonuçlarını, 382 hastane çalışanı ve 119 bilim adamı ve mühendis üzerinde Şekil 4'teki modeli kullanarak test etmiştir.

Şekil 4. Steers'in Örgütsel Bağlılık Araştırma Modeli



Kaynak: Richard M. Steers (1977). antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 22, No. 1, Mar., 1977, s. 47.

Bulgulara göre, örgütsel bağlılık diğer işgörenlerin (gruptakilerin) örgüte karşı tutumları, örgütsel güvenilirlik, işgörenin örgüte verdiği kişisel değer ve işle özdeşleşmesi ile doğru; eğitim durumu ile ise ters orantılı olarak artmaktadır. Örgütsel bağlılığın artması ise, işgörenin işe devam isteği, işe devam niyeti ve işe devam durumunu ve işgören performansını olumlu yönde etkilemektedir.

Örgütsel bağlılığın bağımlı değişken olarak incelendiği örgütsel bağlılık çalışmalarının geneli incelendiğinde, örgütsel bağlılık üzerinde;

- Yaş, eğitim, yatırımlar ve kıdem gibi kişisel faktörlerin;
- Doyum gereksinimi, iş güçlüğü, öz imaj, kişisel önem duygusu, yeterlik, yakınlık doyumunu, güvenlik gereksinimi, mesleki prestij, iş tercihlerinde belirleyici olma ve başarı gereksinimi gibi işe ilişkin değerlerin;

- Rol durumları, grup normları, beklentilerin karşılanması, ödül ve maliyetler, iş gerilimi, kişi-örgüt amaç uygunluğu, iş doyumu, performans ve işe katılım gibi işe ve örgüte ilişkin faktörlerle;
- İş seçeneklerine ilişkin algının etkili olduğu saptanmıştır (Balay, 2000).

Ayrıca, örgütsel bağlılık ilgili çalışmalar incelendiğinde; yaş, cinsiyet, deneyim, örgütsel adalet, güven, iş tatmini, rol belirliliği, rol çatışması, yapılan işin önemi, güvenlik-özerklik, karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma, alınan destek, iş güvenliği, tanınma, yabancılaşma, medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar, çaresizlik, iş saatleri, ödüller, terfi olanakları, ücret, tanımlama, diğer çalışanlar liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, çalışanlara gösterilen ilgi ve rutinlik gibi faktörlerin de örgütsel bağlılığı etkilediği görülmektedir (Çetin, 2004).

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden biri olan örgütün yapısına ilişkin özelliklerin, örgüt büyüklüğü, kontrol derecesi, sendikalaşma oranı, örgüt imajı, toplam kalite yönetimi uygulamaları, esnek çalışma saatleri, ücret sistemi ve kariyer imkânlar, çalışanların örgütsel etik algılamaları gibi faktörler olarak; işin içeriği, iş kapsamı, rol çatışması ve rol belirsizliği gibi faktörlerin ise rol ve iş özelliklerinin örgütsel bağlılığa etkileri olarak çeşitli yazarlar tarafından ortaya koyulduğu görülmektedir (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007). Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığının belirlenmesinde, örgütsel yapı ve ilişkiler bakımından okulu bürokratik özellikleriyle inceleyen bu çalışmanın, okulun örgütsel yapısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki açısından açıklayıcı olacağı düşünülmektedir.

2.2.2.3 Örgütsel Bağlılığın Yol Açtığı İş Davranışları

Çeşitli araştırmacılar tarafından örgütsel bağlılık üzerine yapılan ve örgütsel bağlılığın bağımsız bir değişken olarak incelendiği çalışmalarda örgütsel bağlılık;

- İş doyumu,
- Performans,
- Katılım,
- Devamsızlık,

- İşgören devri ve
- İşe geç gelme sonuçlarıyla ilişkili bulunmuştur (Balay, 2000).

Örgütlerde çalışan işgörenlerin sahip oldukları örgütsel bağlılık duygusunun, örgütsel performansı pozitif yönde etkilemesi, işe geç gelme, devamsızlık, işten ayrılma gibi olumsuz iş sonuçlarını azaltması ve ürün/hizmet kalitesini olumlu yönde etkilemesi bakımından oldukça önemli bir olgu olduğundan bahsedilebilir. Örneğin Japonların gün geçtikçe artan verimlilikleri, Japon örgütlerinde çalışan işgörenlerin örgütlerine karşı duydukları yüksek düzeydeki bağlılık ve sadakat ile açıklanmaktadır (Vural ve Coşkun, 2007:142).

Balcı (2003) örgütsel bağlılığın işgören davranışlarını etkilenmesiyle ilgili dört tür çıktıdan bahsedilebildiğini belirtmektedir. Bunlar;

1. Örgütsel amaç ve değerlere kendini tam olarak adayan işgörenler, örgütsel etkinliklere aktif olarak katılırlar.
2. Kendini örgüte adanmış olan işgörenler, örgütte kalmaya ve örgütün amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunmaya karşı güçlü bir istek duyarlar.
3. İşten ayrılma ile örgütsel bağlılık arasında tutarlı bir ters ilişkinin varlığı göze çarpmaktadır.
4. İşten doyum alma, işten ayrılmanın başlangıç döneminde önemli bir kestirici iken, zamanla örgütsel bağlılık, işten ayrılmanın doyumdan daha güçlü bir kestiricisi olmaktadır, şeklinde sıralanmaktadır.

Feldman ve Moore (1982), örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanların, örgütün içinde bulunduğu rekabetçi koşullar altında başarıyla faaliyet göstermesine önemli katkılarda buldukları ve başarının sağlanmasında bu çalışanların kimi özelliklerin özellikle ön plana çıktığı söylenebilir görüşündedir (akt, Uygur, 2007). Buna göre yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip işgörenler;

- Daha az denetime ve disipline ihtiyaç duyarlar ve bu çalışanların performansı örgütsel bağlılığı düşük diğer çalışanlara göre daha fazladır.
- Örgütteki pozisyonlarla ilgili seçenekleri, çalıştıkları örgüte en yüksek katkıyı sağlayacak bir araç olarak görürler ve değerlendirirler.
- Genellikle kriz ortamlarında güvenilir davranışlar ve samimiyet gösterirler.

Yukarıda sıralanan örgütsel bağlılığın yol açtığı iş davranışlarının, örgütlerin başarılı olması, örgütsel amaçlara ulaşma ve örgütün devamı konusunda oldukça önemli yere sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş davranışlarının düzenlenmesinde de örgütsel bağlılığın belirleyici etkisinden bahsetmek mümkündür. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları örgütsel bağlılık türlerinin ve etkilediği iş davranışlarının, okulların amaçlarına ulaşmasında ve okul başarısındaki önemli etkisi düşünülerek öğretmenlerin örgütsel bağlılık türleri ve düzeyleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004). Araştırmada, Ankara ili merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini örgütsel bağlılığın devam bağlılığı, normatif bağlılık ve duygusal bağlılık türleri oluşturmaktadır. Bağımsız değişkenler ise, okulun otorite hiyerarşisi, kurallar düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratik özellikleridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılı II. döneminde ve 2009-2010 öğretim yılı I. döneminde Ankara ili merkez ilçelerine bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada, evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerini sağlayacak şekilde tabakalı örnekleme yöntemiyle örnekleme seçilmiştir (Balcı, 2004).

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Balcı (2004) evrenin çok büyük olduğu durumlarda %95 güven düzeyinde 384 kişinin, evreni temsil edebileceği ifade etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda 500 kişilik örneklem seçiminde öncelikle, MEB İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara'daki resmi ilköğretim okullarının öğretmen sayılarını gösteren "2007-2008 Öğretim Yılı Resmi İlköğretim Okulu İstatistik Bilgileri" alınmıştır (MEB,

2008). İlgili istatistiki bilgilere göre, 2007-2008 öğretim yılında, Ankara'nın sekiz merkez ilçesindeki resmi ilköğretim okullarının sayısı 553, bu okullarda görevli öğretmen sayısı ise 21134 olarak tespit edilmiştir (Erkek: 6438, Kadın: 14696).

Araştırmada, Ankara'ya bağlı sekiz merkez ilçenin (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) her biri, ilçe ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan öğretmen sayısının, toplam içindeki oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmesi sağlanmıştır. Örneğin, araştırma evreni dâhilinde Ankara'nın Çankaya ilçesinde, resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmen sayısı 3978'dir (Erkek: 917, Kadın: 3061). Çankaya ilçesinde görevli öğretmenlerin toplam içindeki oranı, yaklaşık %19 olarak hesaplanmıştır ($3978 \div 21134 \approx 0.19$). Buna göre araştırma kapsamında anket uygulanacak toplam öğretmenlerin %19'unun, Çankaya ilçesinden alınması gerektiğine karar verilmiştir. Bu hesaplama yapıldığında, araştırma örneklemine alınacak öğretmenlerin 95'i Çankaya ilçesinden seçilmiştir ($500 \times 0.19 = 95$).

Araştırmada, uygun örneklemin belirlenmesinde, öğretmen sayılarına benzer bir şekilde, uygulama yapılan okulların seçilmesinde de tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bunun için, her bir merkezi ilçede yer alan ilköğretim okulu sayısının toplam okul sayısı içindeki oranı bulunmuş ve bu oran, araştırma kapsamında uygulama yapılacak okulların belirlenmesinde dikkate alınmıştır. Örneğin, 2007-2008 öğretim yılı verilerine göre Ankara'nın merkez ilçelerinde 553 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu öğretim yılında Çankaya ilçesindeki okul sayısının 107 olduğu dikkate alındığında, bu ilçedeki okul sayısının toplam içindeki oranı yaklaşık olarak %13'tür ($107 \div 553 \approx 0.19$). Buna göre, araştırma kapsamında uygulama yapılacak 20 okulun %19'u ($20 \times 0.19 \approx 4$), Çankaya ilçesindeki okullar arasından yansız (random) olarak belirlenmiştir. Bu hesaplamalara göre, Ankara ili Çankaya ilçesinde 4 ilköğretim okulu ve 95 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Bu hesaplamalar, araştırmaya dahil edilen diğer merkez ilçeler içinde yapılmıştır. İlgili ilçelerden seçilen okul ve öğretmenlerin belirlenmesinde ise yansız seçme yoluna gidilmiştir.

Araştırma kapsamında örneklem seçilen merkez ilçelerin okul ve öğretmen sayıları ile bunların örneklem içindeki temsil edilme oranları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma Örnekleme*

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı			Okul (%)	Okul (n=20)	Öğretmen (%)	Öğretmen (n=500)
		Erkek	Kadın	Toplam				
Altındağ	70	778	1560	2338	13	3	11	55
Çankaya	107	917	3061	3978	19	4	19	95
Etimesgut	37	445	1279	1724	7	1	8	40
Gölbaşı	33	145	376	521	6	1	3	15
Keçiören	83	1467	2931	4398	15	3	21	105
Mamak	92	892	1721	2613	17	3	12	60
Sincan	46	802	1517	2319	8	2	11	55
Yenimahalle	85	992	2251	3243	15	3	15	75
Toplam	553	6438	14696	21134	100	20	100	500

Tablo 1'e göre araştırmada mevcut şartlar dikkate alınarak 20 ilköğretim okulunda uygulama yapılabileceği düşünülmüştür. Buna göre uygun okul örnekleme olarak Altındağ'dan 3, Çankaya'dan 4, Etimesgut'tan 1, Gölbaşı'ndan 1, Keçiören'den 3, Mamak'tan 3, Sincan'dan 2 ve Yenimahalle'den 3 olmak üzere toplam 20 ilköğretim okulu araştırma kapsamına alınmıştır. İlçelerden seçilerek örneklem kapsamına alınan öğretmen sayıları da farklılık göstermiştir. Altındağ'dan 55, Çankaya'dan 95, Etimesgut'tan 40, Gölbaşı'ndan 15, Keçiören'den 105, Mamak'tan 60, Sincan'dan 55 ve Yenimahalle'den 75 olmak üzere toplam 500 öğretmen, araştırmanın örnekleminde yer almıştır.

Yapılan uygulama çalışması sonunda, eksik ve hatalı doldurulan anketler çıkarılarak, 454 anket geçerli sayılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlere ait kişisel özelliklerine ilişkin bulgular sayı ve yüzde olarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular*

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	149	33
	Kadın	305	67
Yaş	30 ve daha az	91	20
	31-40 yaş	176	39
	41-50 yaş	151	33
	51 yaş ve üzeri	36	8
Medeni Durum	Evli	396	87
	Bekar	47	10
	Dul/Boşanmış	11	2
Branş	Sınıf Öğretmeni	209	46
	Branş Öğretmeni	245	54
Mezun Olunan Kurum	Eğitim Enstitüsü	45	10
	Yüksek Öğretmen Okulu	13	3
	Fen-Edebiyat Fakültesi	72	16
	Eğitim Fakültesi	257	57
	Diğer	67	15
Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	291	64
	6-10 yıl	107	24
	11-15 yıl	38	8
	16-20 yıl	14	3
	20 yıl ve üzeri	4	1
Mesleki Kıdem	10 yıl ve daha az	144	32
	11-20 yıl	197	43
	21-30 yıl	99	22
	31 yıl ve üzeri	14	3

Tablo 2’de belirtildiği üzere, örnekleme yeri alan öğretmenlerin %67’sinin kadın, %39’unun 31-40 yaş aralığında, %87’sinin evli, %54’ünün branş öğretmeni, %57’sinin eğitim fakültesi mezunu, %64’ünün 5 yıl ve daha az süreyle bulunduğu okulda görev yaptığı ve %43’ünün ise 11-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk bölümde araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin

demografik değişkenlerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde, ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre okullarının bürokratikleşme düzeyini belirlemek amacıyla “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği”; üçüncü bölümde ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için ise, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (Organizational Commitment Questionnaire: OCQ) kullanılmıştır.

Aracın birinci bölümü olan kişisel bilgiler kısmında araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi, branş ve mezun olunan kurum değişkenleri bulunmaktadır.

Aracın ikinci bölümünde öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyini belirlemek amacıyla Öztürk (2001) tarafından geliştirilen “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Örgütlerdeki bürokratikleşmeyi ölçmek için Hall’un (1963) geliştirdiği ve bürokratik yapının altı özelliği olan işbölümü, otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler, prosedürel özellikler, nesnellik ile teknik yeterliğe dayalı işe alma ve terfiler özelliklerini belirleyen envanter bu alandaki en sistematik çalışmalardan biridir ve Hall’un çalışmasının en önemli bulgusu bürokrasinin boyutlarının örgütlerde aynı düzeyde gerçekleşmediğini ortaya koymuş olması olarak gösterilebilir (Karaman ve Akıl, 2004).

Öztürk (2001) tarafından hazırlanan, “Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği” temel olarak Hall (1963) tarafından belirlenen bürokrasinin bu altı özelliğine dayanmaktadır. Ancak Punch’un (1969) “Bureaucratic Structure in Schools: Towards Redefinition and Measurement” adlı çalışması, okullardaki bürokratik yapıda otorite hiyerarşisi, kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarının bir arada bulunduğunu ve aynı yönde değiştini; ancak teknik yeterlik ve uzmanlaşma boyutlarının ise birlikte değiştini ve diğer dört boyut ile negatif bir ilişki gösterdiğini, bu nedenle iki faktörlü bürokratikleşme ölçeğinin doğru tahminler yapmak için kullanılamayacağını işaret etmektedir. Bu nedenle Öztürk (2001) tarafından okulların bürokratik özelliklerinin belirlenmesini amaçlayarak geliştirilen ölçekte bürokrasinin; “Otorite hiyerarşisi”, “Kurallar ve düzenlemeler”, “Nesnellik” ve “Prosedürel özellikler” boyutları yer almaktadır. Ölçek toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçekte, derecelendirme seçenekleri; 1) Kesinlikle Katılmıyorum, 2) Katılmıyorum, 3) Kararsızım, 4) Katılıyorum, 5) Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir.

Öztürk (2001) tarafından tüm testin iç tutarlık katsayısı Cronbach's Alpha .94 olarak bulunmuştur. Otorite hiyerarşisi boyutunda iç tutarlılık katsayısı .62; kurallar/düzenlemeler boyutunda .80; nesnellik boyutunda .89; prosedürel özellikler boyutunda ise .83 olarak bulunmuştur. Bu çalışma sonunda güvenilirlik katsayıları tekrar hesaplanmış, tüm testin iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha .92 olarak bulunmuştur. Otorite hiyerarşisi boyutunda iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha .56; kurallar/düzenlemeler boyutunda .79; nesnellik boyutunda .89; prosedürel özellikler boyutunda .83 olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları sonucunda otorite hiyerarşisi boyutunda güvenilirlik katsayısını düşüren .30'un altında iç tutarlılık katsayısına sahip olan bir madde (madde 29) atılarak analiz çalışması kapsamına alınmamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına dahil edilen 41 maddelik ölçeğe göre tüm testin iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Otorite hiyerarşisi boyutunda iç tutarlık katsayısı .64 olarak hesaplanmıştır. Boyuttaki tüm maddelerin iç tutarlılık katsayılarının .40-.53 arasında değiştiği görülmüştür. Kurallar/düzenlemeler boyutunda iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmış, boyuttaki tüm maddelerin iç tutarlılık katsayılarının .35-.68 arasında değiştiği görülmüştür. Nesnellik boyutunda iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmış, boyuttaki tüm maddelerin iç tutarlılık katsayılarının .32-.70 arasında değiştiği görülmüştür; prosedürel özellikler boyutunda iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmış, boyuttaki tüm maddelerin iç tutarlılık katsayılarının .40-.60 arasında değiştiği görülmüştür. Analizler yapılırken, ölçekte yer alan ve bürokrasinin gerçekleşme düzeyine ilişkin olumsuz yargı bildiren maddeler, alt boyut toplam puanının alınması aşamasında ters kodlanarak boyutlara ait ortalama puanlar alınmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek için kullanılan Meyer ve Allen (1984, 1997) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" (Organizational Commitment Questionnaire: OCQ) örgütsel bağlılığın üç türü olan "duygusal bağlılık", "devam bağlılığı" ve "normatif bağlılık" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Daha önce Pelit, Boylu ve Güçer'in (2007) "Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Fakültesi Akademisyenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" konulu çalışmalarında faktör analizine tabi tuttuğu, faktör yükleri ve güvenilirlik katsayıları düşük olan 2 maddenin çıkartıldığı ölçekte toplam 16 bulunmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçekte, derecelendirme seçenekleri; 1) Kesinlikle Katılmıyorum, 2) Katılmıyorum, 3) Kararsızım, 4) Katılıyorum, 5) Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir.

Pelit ve diğeri (2007) tarafından tüm testin iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha .82 olarak bulunmuştur. Duygusal bağlılık boyutunda iç tutarlılık katsayısı .90; devam bağlılığı boyutunda .77; normatif bağlılık boyutunda .77 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada tüm testin iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Duygusal bağlılık boyutunda iç tutarlılık katsayısı .92 olarak hesaplanmış, boyuttaki tüm maddelerin iç tutarlılık katsayılarının .72-.84 arasında değiştiği görülmüştür. Devam bağlılığı boyutunda iç tutarlılık katsayısı .79 olarak hesaplanmış, boyuttaki tüm maddelerin iç tutarlılık katsayılarının .51-.68 arasında değiştiği görülmüştür. Normatif bağlılık boyutunda iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmış, boyuttaki tüm maddelerin iç tutarlılık katsayılarının .50-.67 arasında değiştiği görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yasal izin belgesi (Ek 2) ile örneklem kapsamındaki okullara gidilerek, 2008-2009 öğretim yılı ikinci dönemi ve 2009-2010 öğretim yılı Eylül seminer döneminde, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama okullarına gidilmeden önce okul müdürleri araştırmacı tarafından aranarak önceden kendilerine bilgi verilmiş ve uygulama için uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Seminer döneminde yapılan uygulamalarda okulların toplantı salonlarında ve öğretmenler odalarında tüm öğretmenlerin aynı anda aracı doldurmaları sağlanmış ve veri toplama aracını doldurmaları esnasında araştırmacıya soru sorabilecekleri bir ortamda uygulama yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla, ölçekler aracılığıyla toplanan veriler SPSS 15.0 paket programına aktarılmış; toplanan verilerin analizinde temel olarak bağımlı ve bağımsız değişkenlerin özellikleri dikkate alınmış ve her alt problem için ayrı bir alt başlık oluşturularak elde edilen veriler çözümlenerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla, öncelikle ölçeklerden alınan maddelerinin ve her bir boyutun puanlarının aritmetik ortalamaları (\bar{X}) ve

standart sapma (S) değerleri hesaplanmış, okulların bürokratik özelliklerinin öğretmenlerin gösterdikleri örgütsel bağlılık türleri üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, ortalama ve standart sapma değerleri, standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış regresyon katsayıları, yarı kısmi korelasyon katsayıları, çoklu korelasyon, R^2 ve düzeltilmiş R^2 değerleri çalışmanın Bulgular ve Yorumlar kısmında sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini cevaplamak amacıyla yapılan istatistikî işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Okullarının Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin

Algılarına Ait Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algıları nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, örnekleme yer alan öğretmenlerin okullarındaki “otorite hiyerarşisi”, “kurallar ve düzenlemeler”, “nesnellik”, “prosedürel özellikler” boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının ortalama puanları (\bar{X}) ve bu puanların standart sapmaları (S) hesaplanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okullarında görülen bürokrasinin “Otorite Hiyerarşisi” boyutuna ait ortalama puanlar ve standart sapma değerlerine ait bulgular Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okullarındaki “Otorite Hiyerarşisi” Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Otorite hiyerarşisi boyutuna ait maddeler	\bar{X}	S	Ters kodlanmış
			\bar{X}
Bu okulda;			
*...uyulması gerekli davranış kurallarının çalışanlara önceden bildirilmemesi aksamalara neden olmaktadır.	2.94	1.19	3.06
*...kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.	3.35	1.15	2.65
*...aynı işin yapılmasında farklı zamanlarda farklı yollar izlendiği için işleyişte sürekli olarak aksamalar yaşanmaktadır.	2.67	.99	3.33
<i>Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Genel Bürokratikleşme Düzeyi Puanı</i>		.85	3.01

(*Otorite hiyerarşisi genel puanı alınırken ters kodlanan olumsuz yargı bildiren maddeler)

Öğretmenlerin algularına göre okullarında görülen bürokrasinin “Otorite Hiyerarşisi” boyutuna ait maddelerin bürokratikleşme düzeyine katılım derecelerine ait ortalama puan ve standart sapmaları gösteren Tablo 3 incelendiğinde, olumsuz yargı bildiren “*Aynı işin yapılmasında farklı zamanlarda farklı yollar izlendiği için işleyişte sürekli olarak aksamalar yaşanmaktadır.*” maddesinin $\bar{X}=2.67$ (S=.99) ve “*Uyulması gerekli davranış kurallarının çalışanlara önceden bildirilmemesi aksamalara neden olmaktadır.*” maddesinin ise $\bar{X}=2.94$ (S=1.19) ortalama puan aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin maddelere orta düzeyde katılım göstermiş olmaları, öğretmenlerin okuldaki görev tanımları ve yapılacak işler konusunda kararsız kaldıkları, okullarda yerine getirilecek görevlerin açık biçimde önceden ortaya koyulmuş olması ve öğretmenlerin kendilerinden beklenen görev ve davranışlar hakkında zaman zaman belirsizlikler yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

“*Kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.*” maddesinin ($\bar{X}=3.35$, S=1.15) diğer maddelere oranla en yüksek puanı alan madde olması, okullarda belirlenen hiyerarşik düzenlemelere karşın, öğretmenlerin bu düzenlemelerdeki kurallara tüm okul çalışanlarınca uyulmadığını gözlemledikleri söylenebilir.

“Otorite Hiyerarşisi” boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde tüm maddelerin bürokratikleşme düzeyine ilişkin olumsuz yargı bildirdiği bu nedenle ters kodlanarak ortalama puanlarının hesaplanması gerektiği görülmektedir. “*Otorite Hiyerarşisi Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyi Puanı*” tersten tekrar kodlanan maddelerin ortalama puanları alınarak $\bar{X}=3.01$ (S=.85) olarak belirlenmiştir. Buna göre otorite hiyerarşisi boyutunun okullarda gerçekleşmesine ilişkin genel olarak orta düzeyde görüş bildiren öğretmen algularına göre, bürokrasinin hiyerarşik yapılanma özelliğinin okullarda görüldüğü ancak çok katı biçimde uygulanmadığı sonucuna varılabilir.

Araştırmada ortaya koyulan bu bulgu, benzer bir örneklem üzerinde çalışan Buluç’un (2009) araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. İlköğretim okullarının bürokratik yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stillerinin ortaya koyulmasını amaçlayan, Ankara’da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan 250 öğretmen üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, ilköğretim okullarındaki bürokratik okul yapısının işleyişi orta dereceye yakındır. Bürokratik okul yapısının etkili işleyişiyle okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki korelasyon incelendiğinde ise, pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buluç’a (2009) göre örgütte etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik olan, vizyon sahibi ve değişim ustası yöneticiler

olarak tanımlanabilecek olan dönüşümcü okul yöneticilerinin bulunması, okullar ve eğitim örgütleri için daha uygun olacaktır. Buna göre okullarda etkili işleyen bürokratik özelliklerin, öğretmenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenlerini arttıran dönüşümcü liderlik stiline sahip yöneticileri desteklediği görülmektedir. Buluç'un sonuçları ve yapılan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, "otorite hiyerarşisi" özelliğinin ilköğretim okullarında en düşük düzeyde gerçekleşen özellik olması, öğretmen ve yöneticiler arasında çok katı bir emir komuta ve denetim zinciri olmasından ziyade, öğretmenlerin kendi görev ve sorumluluklarının bilincinde olduğu; okul yöneticilerinin ise öğretmenlerin eğitimsel görevlerini yerine getirmelerinde onlara karşı güven duyduğu şeklinde tanımlanabilir. Alanının profesyonelleri olan öğretmenlerin kendi mesleki bilgilerini sınıflarında kullandıkları ve dersi kişisel iradeleri ile kontrol ettikleri düşünülürse, dersin işleniş, öğrenci performansını değerlendirme ve öğretimsel hedefleri belirleme açısından otorite hiyerarşisi açısından en doğru durumun, çok sıkı bir hiyerarşik yapılanmanın okullarda bulunmaması olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları, bürokrasinin etkin işlemeyen otorite hiyerarşisi boyutunun, okulların etkililiği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık tutumları üzerindeki sonuçları değerlendirilecek olursa, olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Öztürk (2001) tarafından yapılan, öğretmenlerin okullarındaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının öğretmenlerin çeşitli değişkenleri açısından değerlendirildiği çalışma sonuçlarına göre, otorite hiyerarşisi boyutunda öğretmen algılarına göre cinsiyet, branş ve okullarının bulunduğu yerleşim birimlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olmamakla birlikte, öğretmenlerin okullarındaki otorite hiyerarşisini "orta" düzeyde algıladıkları ortaya koyulmuştur. Buna göre, Öztürk (2001)'ün bulguları, yapılan bu araştırmadaki otorite hiyerarşisi boyutundaki bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin okullarındaki "Kurallar/Düzenlemeler" boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okullarındaki “Kurallar/Düzenlemeler” Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Kurallar/düzenlemeler boyutuna ait maddeler	\bar{X}	S
Bu okulda;		
...herkes görev ve sorumluluğunu bildiği için kimsenin kimseden emir almasına gerek kalmaz.	3.50	1.07
...tüm çalışanlar görevlerini bildikleri için okul işlerinde aksama olmaz.	3.51	1.09
...yöneticilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zamanlarda bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.	3.70	.99
...işler daima bir disiplin içinde yürütülmektedir.	3.47	1.03
...tüm çalışanlar aldıkları görevleri zamanında yerine getirmektedir.	3.34	1.02
...hiçbir öğretmen öğrencileri arasında ayırım yapmaz.	3.31	1.14
...bir öğretmenin sorunu ne kadar özel olursa olsun okul müdürümüz o öğretmene diğer öğretmenlere davrandığı gibi davranır.	3.25	1.14
<i>Kurallar/düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyi puanı</i>	3.44	.72

Öğretmen görüşlerine göre okullarda görülen bürokrasinin “Kurallar/Düzenlemeler” boyutuna ait ortalama puan ve standart sapmaları gösteren Tablo 4 incelendiğinde, bu boyuttaki en yüksek ortalama puanın ($\bar{X} = 3.70$, $S = .99$) “Yöneticilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zamanlarda bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.” maddesine verildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşleri “katılıyorum” şeklindedir. Boyutta yer alan diğer maddelerin standart sapma puanları incelendiğinde, en düşük standart sapma puanının yani öğretmenler arasındaki görüş ayrılıklarının en az olduğu maddenin ise yine bu madde olduğu göze çarpmaktadır.

Okul müdürleri İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirler doğrultusunda okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Ayrıca okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden, geliştirilmesinden sorumludur (Şirin, 2009:67). Yukarıda belirtilen bulguya dayalı olarak, öğretmen görüşlerine göre okul örgütlerinde koyulan bürokratik kurallar ve yapılan bürokratik düzenlemelerle okul yöneticilerinin bu sorumluluklarını yerine getirmelerinde önemli ölçüde fayda sağlandığından söz edilebilir.

Gürsel (2003:95)’e göre yetkinin verilmesi ve devrini en çok kolaylaştıran, böylece yetkilerin en çok devredildiği örgütler, bürokratik örgütlerdir. Öğretmen algılarına göre “Yöneticilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zamanlarda bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.” maddesinin ortalama puanının yüksek olması, öğretmen algılarına göre okullarda yetki devrinin etkin olarak yapıldığı, yöneticilerin okulda bulunmadığında alınması gereken kararların aksaklıklarla karşılaşılmadan alınabildiği düşüncesini destekleyebilir.

“Bir öğretmenin sorunu ne kadar özel olursa olsun okul müdürümüz o öğretmene diğer öğretmenlere davrandığı gibi davranır.” maddesine verilen ortalama puan incelendiğinde, bu boyuttaki en düşük ortalama puanı ($\bar{X}=3.25$, $S=1.14$) aldığı görülmektedir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin öğretmenlere önceden belirlenmiş kurallar ve düzenlemeler çerçevesinde yaptırımlar uyguladığı, ancak beklenmeyen durumlar karşısında kişisel takdir yetkisini kullandığı yönünde değerlendirilebilir.

“Kurallar/Düzenlemeler” boyutunda yer alan tüm maddelerin ortalama puanları hesaplandığında ($\bar{X}=3.44$, $S=.74$), öğretmenlerin bu boyutta yer alan maddelere daha çok “katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu katılım düzeyi okullarda kurallar ve düzenlemelerin yapıldığı bürokratik süreçlerin “orta üstü” düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin okullarındaki “Nesnellik” boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okullarındaki “Nesnellik” Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Nesnellik boyutuna ait maddeler	\bar{X}	S	Ters kodlanmış
			\bar{X}
Bu okulda;			
*...yöneticiler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır.	3.06	1.17	2.94
*...müdürümüz bazı konularda oldukça önyargılı davranmaktadır.	2.81	1.12	3.18
*...nöbet hizmetleri yerine getirilirken bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmaktadır.	2.65	1.13	3.35
*...yöneticiler bazı velilere ayrıcalıklı davranmaktadır.	2.92	1.15	3.07
*...ödül alabilmek için başarılı olmanıza gerek yoktur.	2.78	1.16	3.21
*...müdürümüzün ne zaman nasıl davranacağı hiç belli olmaz.	2.87	1.21	3.12
*...öğretmenlerden bazılarının yöneticilerle yakın ilişkiler içinde olması işlerin aksamasına neden olmaktadır.	2.85	1.16	3.15
...hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir.	2.80	1.18	-
...başarılı her çalışan takdir edilir.	3.03	1.18	-
*...gelişigüzel yapılan işler prosedürüne uydurulmaktadır.	2.72	1.07	3.28
...okul müdürümüz olaylara akılcı yaklaşmaktadır.	3.51	1.05	-
*...memurların okul yönetimi ile yakınlığı, işleyişte sürekli aksamalara neden olmaktadır.	2.40	1.06	3.60
*...okulun işleyişiyle ilgili bir karar alınırken duygusal davranılmaktadır.	2.65	1.02	3.34
*...sicilinizin iyi olması, idarecilerle ilişkilerinizin düzeyine bağlıdır.	2.95	1.20	3.05
...herhangi bir kurala aykırı davranan herkes aynı yaptırımla karşılaşır.	3.12	1.12	-
*...herkes kafasına göre iş yapmaktadır.	2.35	1.03	3.64
...kurallar, herkes için geçerlidir.	3.67	1.11	-
*...öğretmenleri anlamak oldukça güçtür.	2.62	1.14	3.38
<i>Nesnellik boyutundaki bürokratikleşme düzeyi puanı</i>		.68	3.25

(*Nesnellik boyutu genel puanı alınırken ters kodlanan olumsuz yargı bildiren maddeler)

Tablo 5'teki "Nesnellik" boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde (*) ile işaretli maddelerin, bürokratikleşme düzeyine ilişkin olumsuz yargı bildirdiği bu nedenle ters kodlanarak ortalama puanlarının hesaplanması gerektiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmen algılarına göre okullarındaki nesnelliğe ait bürokratikleşme düzeyinde en düşük ve en yüksek nesnellik bildiren maddeler, normal kodlanan maddelerin ortalama puanları ve tersten kodlanan maddelerin ters kodlu ortalama puanları birlikte ele alınarak incelenmiştir.

Okullarda görülen en yüksek nesnellik düzeyi puanının ($\bar{X}=3.67$, $S=1.11$) "*Kurallar, herkes için geçerlidir.*" maddesine verildiği görülmektedir. Buna göre öğretmen algılarına göre bürokrasinin bir diğer boyutu olan kurallar/düzenlemeler boyutunun işlevselliğini tüm öğretmenler için koruduğu söylenebilir. Ters kodlanan "*Herkes kafasına göre iş yapmaktadır.*" maddesinin ise $\bar{X} = 3.64$ ($S=1.03$) puan aldığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okullarda işlerin yürümesi konusunun kişisel yargıların yerine, belirlenmiş kurallar dahilinde ve kişisellikten uzak davranıldığı kanaatinde olduklarından bahsedilebilir. Her iki maddenin okulda yapılan işlerde kuralların geçerliliğinin kişisel kararların önünde yer aldığı düşüncesini desteklediği söylenebilir.

Okullarda görülen nesnellik düzeyini etkileyen ve öğretmenlerden en düşük puanı alan ifadeler incelendiğinde, "*Hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir.*" maddesinin $\bar{X} = 2.80$ ($S=1.18$) ve ters kodlanan "*Yöneticiler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır.*" maddesinin $\bar{X} = 2.94$ ($S=1.17$) puan aldığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okullarında başarılarının takdir edilme ve ödüllendirilmesi konusunda nesnellüğün düşük olduğunu, kişisel ilişkilerin takdir edilme ve ödüllendirilme konusunda daha ön planda olduğunu düşündükleri söylenebilir. Nesnellüğün en az görüldüğü, "*Yöneticiler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır.*" maddesinin de en düşük puanı alan ilk madde ile birbirlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Ömeroğlu (2006) tarafından yapılan benzer bir araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmen algılarına göre yöneticilerin öğretmenlere ayrıcalıklı davrandığı, sicil notlarının verilmesinde kişisel ilişkilerin önem kazandığı yönünde bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Ömeroğlu'nun (2006) sonuçları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

“Nesnellik” boyutunun normal ve tersten kodlanan maddelerin ortalama puanları $\bar{X}=3.25$ (S=.68) olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin okullarında algıladıkları nesnellik konusunda “kararsızım” olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmen algılarına göre okullarında görülen nesnellik boyutunun “orta” düzeyde olduğundan söz edilebilir.

Öğretmenlerin okullarındaki “Prosedürel Özellikler” boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. *Öğretmenlerin Okullarındaki “Prosedürel Özellikler” Boyutundaki Bürokratikleşme Düzeyine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Prosedürel özellikler boyutuna ait maddeler Bu okulda;	\bar{X}	S
...tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenmiştir.	4.08	.76
...öğrenci kayıt kabulünde her zaman aynı yol izlenmektedir.	3.70	.94
...öğrenci disiplin işleri disiplin yönetmeliğine uygun olarak yapılır.	3.63	.99
...yapılacak işlerle ilgili ölçütler önceden bildirilmektedir.	3.66	.88
...yaptırım gerektiren davranışlar hakkında tüm çalışanlara önceden bilgi verilmektedir.	3.70	.91
...resmi yazışmalarda, önceden belirlenen yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.	3.81	.97
...aynı işi yapan herkes aynı yolu izler.	3.29	1.05
...öğretmenler kurulu toplantıları önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.	4.17	.83
...yapılacak işle ilgili izlenecek yol önceden belli olduğu için, o işi ilk defa yapacak olanlar zorluk çekmezler.	3.55	.97
...prosedürüne uygun olmayan hiçbir iş kabul görmez.	3.56	.99
...kararlar alınırken bireysel değerler değil, okulun amaçları göz önüne alınır.	3.70	.95
...yapılacak işlerle ilgili izlenecek yollar, okul yönetimince tarafından önceden belirlenmektedir.	3.70	.88
...eğitsel kollar, disiplin kurulu vb. gibi işlerde görev alacakların görevlerini nasıl yerine getirecekleri yönetmeliklerde açık olarak belirtilmiştir.	3.91	.89
<i>Prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyi puanı</i>	3.72	.54

Tablo 6 incelendiğinde, tüm madde puanlarının $\bar{X} = 3.29$ ile $\bar{X} = 4.17$ ortalama puan aralığında olduğu görülmektedir. Ölçek geneline göre değerlendirildiğinde, bu boyuta ait maddelerin en yüksek puan aralığında yer aldığı görülmektedir. “*Öğretmenler kurulu toplantıları önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.*” ($\bar{X} = 4.17$, S=.83) ve “*Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenmiştir.*” ($\bar{X} = 4.08$, S=.76) maddelerinin öğretmen algılarına göre okullarında en yüksek düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. “*Tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek*

yollar önceden belirlenmiştir.” maddesinin en yüksek puanı almış olmasının, şartıcı olmadığı düşünülmektedir. Çünkü emeklilik işlemleri 3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevler Hakkında Kanunun ilgili maddelerince; öğretmen tayinlerine ilişkin düzenlemeler ise MEB Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde yer alan usul ve esaslarca belirlenmiştir.

“*Aynı işi yapan herkes aynı yolu izler.*” ($\bar{X} = 3.29$, $S=1.05$) ve “*Yapılacak işle ilgili izlenecek yol önceden belli olduğu için, o işi ilk defa yapacak olanlar zorluk çekmezler.*” ($\bar{X} = 3.55$, $S=.97$) maddelerinin öğretmen algılarına göre okullarında gerçekleşme düzeyi, bu boyuttaki diğer maddelere oranla daha düşüktür.

Öğretmen algılarına göre, genel bürokratikleşme düzeyine ve bürokratikleşme boyutlarına göre gerçekleşme düzeyi, Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Okullarındaki Genel Bürokratikleşme ve Bürokratikleşme Boyutlarının Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	\bar{X}	S
Otorite Hiyerarşisi	3.01	.85
Kurallar/Düzenlemeler	3.44	.72
Nesnellik	3.25	.67
Prosedürel Özellikler	3.73	.54
<i>Genel bürokratikleşme düzeyi</i>	3.36	.51

Öğretmenlerin bürokratikleşmenin boyutlarının okullarındaki gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarını ve tüm ölçek maddeleri tek boyut gibi hesaplanarak elde edilen genel bürokratikleşme düzeylerini gösteren Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarındaki genel bürokratikleşme düzeyinin gerçekleşmesine ilişkin ortalama algı puanlarının $\bar{X} = 3.36$ ($S=.51$) olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin okullarındaki “genel bürokratikleşme” düzeyine ilişkin görüşlerinin genel olarak “kararsızım” şeklinde ve okullarındaki bürokratik sürecin gerçekleşmesine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmen algılarına göre okulların bürokrasi kuramında belirlenen tüm özellikleri yüksek düzeyde taşımadığı, çok katı bürokratik düzenlemeler ve yapılanmalar içerisinde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Açıkalın (1998:4) okulların yapı ve işleyişlerinin yoğun bürokratik özellikler göstermekten ziyade, “gevşek yapılanma” modelini benimsemek durumunda olduklarını, okuldaki genel hava ve insan ilişkilerinin biçimsellikten uzaklaşan, doğal

niteliğe yöneldiğini belirtmektedir. Araştırma sonuçları bu görüşün okullardaki mevcut durumunu destekler niteliktedir.

Okullardaki bürokratikleşme düzeyleri üzerine yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, bulguların Öztürk'ün (2001) okullardaki bürokratikleşme düzeyinin genelde düşük ve orta düzeyde olduğunu belirlediği çalışma ile desteklendiği görülmektedir. Araştırma bulgularının, Ermeç (2006) tarafından yapılan ve farklı kıdem, yaş grubu, eğitim durumu ve kademe gruplarındaki öğretmenlerin tümünün okullarının bürokratikleşme düzeyine ilişkin algılarının orta üstü düzeyde olduğunun belirlendiği çalışma ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Ömeroğlu (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklı yıllarda farklı örneklemeler üzerinde yapılan çalışmalarla, okulların bürokratikleşme düzeylerine ilişkin birbirinden farklı bulguların ortaya koyulmuş olması, bürokratikleşme düzeyinin okul türleri, yerleşim birimleri, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği sonucunu vermektedir denilebilir.

Öğretmenlerin bürokratikleşmenin boyutlarının okullarında gerçekleşme düzeyine ilişkin algı puanları incelendiğinde, en yüksek puanın ($\bar{X}=3.73$, $S=.54$) "Prosedürel Özellikler" boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu boyutun en yüksek ortalama puanı alması, okulda geçerli olan resmi yazışma usullerinin önceden belirlenmiş olması, eğitsel kol çalışmalarının okulların hazırladıkları Eğitici Kol İç Yönetmeliği, disiplin işlemlerinin ise MEB Öğrenci Disiplin Kurulu Yönetmeliği uyarınca yapılması gibi durumlardan kaynaklandığı düşünülebilir. Okulun işleyişini belirleyen yönetmeliklerin, yönergelerin, genelgelerin bağlayıcılığının, bu boyuta ilişkin yüksek puan alınmasında rol oynayıcı olduğu söylenebilir. Bunu $\bar{X}=3.44$ ($S=.72$) ortalama puan ile "Kurallar/Düzenlemeler" boyutu izlemektedir. Gürsel (2003:88) prosedürleri "Herhangi bir eylem veya işin nasıl yapılacağını gösterir ve standartlaşmayı sağlar."; kuralları ise, "Eylemlere ışık tutan açık ve ayrıntılı belirlemelerdir." şeklinde tanımlamaktadır. Prosedürlerin ve kuralların işlevleri bakımından yakın özellikte olması, "Prosedürel Özellikler" ve "Kurallar/Düzenlemeler" boyutlarının birbirine yakın düzeyde algılanmasına neden olmuştur denilebilir.

Sonuçlara göre okullarda en düşük bürokratikleşme düzeyi ($\bar{X}=3.01$, $S=.85$) "Otorite Hiyerarşisi" boyutunda görülürken, en düşük ikinci bürokratikleşme düzeyi "Nesnellik" boyutunda ($\bar{X}=3.25$, $S=.67$) gerçekleşmektedir. Öztürk'e (2001)'e göre, okullar bir taraftan bürokratik olarak yapılandırılmış örgütler olmasına rağmen, denetim

işlevleri, değerlendirmeler ve yükselmeler bürokratik kurallara uygun olarak yaparken, diğer yandan denklerinin dışındakilerin değerlendirmelerini kabul etmeyen uzman (profesyonel) öğretmenleri çalıştırır. Bu açıdan ele alındığında, okullarda profesyonel “uzmanlık ve özerklik” ile “bürokratik kontrol ve disiplin” arasındaki bir çelişkinin varlığından bahsedilebilir. Araştırma sonuçlarına göre, okullarda görülen bürokratik özelliklerin en düşük düzeyde otorite hiyerarşisi boyutunda görülmesi, öğretmenlerin ast-üst ilişkilerini içeren katı bir yapıyı kabul etmiyor olmalarından ve buna bağlı olarak otorite hiyerarşisi boyutunda okulların daha esnek bir yapılanma içerisinde olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.2.Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla, örnekleme yer alan öğretmenlerin “duygusal bağlılık”, “devamlılık bağlılığı” ve “normatif bağlılık” türlerine ilişkin ortalama puanları (\bar{X}) ve bu puanların standart sapmaları (S) hesaplanmıştır. Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerine ait bulgular, Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Duygusal bağlılığa ait maddeler	\bar{X}	S
Kariyer hayatımın geriye kalanını bu okulda geçirmekten mutluluk duyarım.	3.15	1.23
Çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum.	3.71	1.01
Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissediyorum.	3.50	1.06
Çalıştığım okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissediyorum.	3.52	1.03
Çalıştığım okuldan dışarıdaki insanlara gururla bahsediyorum.	3.49	1.12
Bu okul benim için çok fazla kişisel anlam taşıyor.	3.22	1.08
<i>Duygusal bağlılık düzeyi</i>	3.43	.94

Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerini gösteren Tablo 13 incelendiğinde,

öğretmenlerin duygusal bağıllık türüne ilişkin ortalama puanlarının $\bar{X}=3.71$ ile $\bar{X}=3.15$ arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda duygusal bağıllık boyutunda en yüksek puanı ($\bar{X}=3.71$, $S=1.01$) “Çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum” ifadesi almıştır. Bu ifadeden hareketle, öğretmenlerin okullarında meydana gelen problemler konusunda kendilerini sorumlu hissettikleri, okulda karşılaştıkları sorunların çözümü konusunda uğraş verdikleri düşüncesine varılabilir.

“Kariyer hayatımın geriye kalanını bu okulda geçirmekten mutluluk duyarım.” maddesinin en düşük puanı aldığı ($\bar{X}=3.15$), ancak standart sapmalar göz önüne alındığında, en yüksek standart sapmanın ($S=1.23$) yine bu maddeye ait olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin çalıştıkları okulda kalmaya ilişkin görüşleri arasında ayrılıklar olduğu söylenebilir. Bu ayrılığın örneklem içinde birden fazla okul bulunması, yani öğretmenlerin çalışmaya devam etme konusunda farklı okulları değerlendirmeleri nedeniyle ortaya çıktığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin genel olarak okullarının değerlerini güçlü bir şekilde kabul etmeleri, kendini okullarıyla özdeşleştirmeleri sonucunda ortaya çıkan bağıllık türü olarak tanımlanan duygusal bağıllık düzeylerini belirlemeye yönelik ifadeler daha çok “katılıyorum” ($\bar{X}=3.43$, $S=.94$) şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin duygusal bağıllık düzeylerinin “orta üstü” düzeyde olduğu söylenebilir. Örgütsel bağıllık türleri içerisinde gerçekleşmesi en çok arzu edilebilecek olan bu bağıllık türünün öğretmenlerden orta üstü puan almış olması, onların kendilerini okullarıyla bütünleştirmiş, yaptıkları işi içselleştirmiş ve okulun amaçları doğrultusunda içten gelen bir özveriyle çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin devam bağıllığı düzeylerine ait bulgular, Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Devam Bağıllığı Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Devam bağıllığına ait maddeler	\bar{X}	S
Şu an bu okuldan ayrılmam. bundan sonraki hayatımda maddi zarara uğramama neden olur.	2.52	1.28
Bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum.	2.97	1.20
Benim için bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de başka bir kurumun burada sahip olduğum olanakları sağlayamama ihtimalidir.	2.93	1.22
Başka bir iş ayarlamadan bu okuldan ayrıldığımda neler olacağı konusunda endişe hissediyorum.	2.85	1.27
Bu okulda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri de ayrılmamın kişisel fedakârlık gerektirmesidir.	2.84	1.15
<i>Devam bağıllığı düzeyi</i>	2.82	.90

Öğretmenlerin okullarına karşı geliştirdikleri devam bağlılığı düzeylerini gösteren Tablo 12 incelendiğinde, bu bağlılık türünde maddelere ait ortalama puanların $\bar{X}=2.52$ ile $\bar{X}=2.97$ arasında değiştiği görülmektedir.

Devam bağlılığına ilişkin en yüksek ortalama puanları “*Bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum.*” ($\bar{X}=2.97$, $S=1.20$) ve “*Benim için bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de, başka bir kurumun burada sahip olduğum olanakları sağlayamama ihtimalidir.*” ($\bar{X}=2.93$, $S=1.22$) maddelerinin aldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenliğin Türkiye’de 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’na bağlı, yasal dayanaklar ile çalışan haklarının gözetildiği ve çalışana ait ücretlerin devlet tarafından zamanında ödendiği, bu nedenle “garantili” olarak görülen bir meslek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca MEB Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile öğretmenlerin farklı okullara geçişleri kimi standartlar ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin kurum değiştirmeleriyle ilgili bu yasal düzenlemenin yapılmış olması da, onların bireysel isteklerine dayalı kurum değiştirmeleri konusunda çok az seçim hakkına sahip olduklarını düşündüklerini gösteriyor olabilir. Öğretmenlerin sahip oldukları emeklilik haklarını kaybetmek istememeleri de bu maddenin orta düzeyde ortalama puan almasına neden olmuş olabilir. Ancak maddeler tersten yorumlanacak olursa, bu maddelerin öğretmenlerden “kararsızım” yönünde puan alması, öğretmenlerin çalıştıkları okul dışında sahip oldukları “öğretmenlik” unvanı ile özel dershaneler, özel okullar, özel etüd merkezleri gibi çeşitli kurumlarda da iş görebileceklerini düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu düşüncenin devam bağlılığına ilişkin en düşük ortalama puana ($\bar{X}=2.51$, $S=1.28$) sahip olan “*Şu an bu okuldan ayrılmam, bundan sonraki hayatımda maddi zarara uğramama neden olur.*” maddesi ile de desteklendiği söylenebilir.

Maddelere ait standart sapma değerleri incelendiğinde, en düşük puana sahip “*Şu an bu okuldan ayrılmam, bundan sonraki hayatımda maddi zarara uğramama neden olur.*” maddesinin en yüksek standart sapma değerine sahip olduğu yani öğretmenler arasında görüş ayrılıklarının en çok görüldüğü madde olduğu söylenebilir. Maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılıklar göstermesinin öğretmenlerin yaş, kıdem, eğitim durumları ve emeklilik haklarını elde edip etmedikleri gibi değişkenlerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin devam bağlılığına ilişkin genel ortalama puanlarının $\bar{X} = 2.82$ ($S=.90$) olduğu görülmektedir. Tüm bağıllık türlerindeki ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin en düşük bağıllık türlerinin devam bağlılığına ilişkin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin normatif bağıllık düzeylerine ait bulgular, Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. *Öğretmenlerin Normatif Bağıllık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Normatif bağıllığa ait maddeler	\bar{X}	S
Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım okuldan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.	3.33	1.21
Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	3.40	1.07
Bu okuldan şimdi ayrılmanın, burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum.	3.02	1.17
Çalıştığım okula çok şey borçluyum.	2.94	1.14
Bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim.	2.75	1.20
<i>Normatif bağıllık düzeyi</i>	3.09	.87

Öğretmenlerin okullarına karşı geliştirdikleri normatif bağıllık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerlerini gösteren Tablo 10 incelendiğinde, en genel ifadesiyle öğretmenlerin okullarına karşı “sadakat” hissini gösteren bu bağıllık türünde, ortalama puanların $\bar{X}=2.75$ ile $\bar{X}=3.40$ puan arasında değiştiği görülmektedir.

En yüksek puanı almış olan “*Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.*” ($\bar{X} = 3.40$, $S=1.07$) ve “*Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım okuldan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.*” ($\bar{X}=3.33$, $S=1.21$) maddelerinin bu bağıllık türünde birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okullarına duydukları sadakatin, okuldan ayrılmalarının daha avantajlı olduğu durumlarda bile, onların okuldan ayrılmalarını engellediği söylenebilir. Yılmaz ve Dil'in (2008) kamu görevlilerinin örgütsel bağıllığı nasıl değerlendirdiklerini ve örgütsel bağıllık ile iş tatmini arasındaki ilişkinin saptamaya çalışıldığı, kamu görevlileri üzerindeki araştırmalarının bulgularına göre, duygusal bağıllık ve normatif bağıllık ile iş tatmini arasında pozitif yönde, devam bağıllığı ile iş tatmini arasında ise negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma bulguları devam bağıllığına sahip işgörenlerin işlerinden

memnun olmadıklarını, ancak buna rağmen örgütte kalmayı duygusal ve normatif bağlılıkları nedeniyle sürdürdüklerini göstermektedir.

Normatif bağlılık türünde en düşük puanı “*Bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim.*” ($\bar{X}=2.75$, $S=1.20$) ve “*Çalıştığım okula çok şey borçluyum.*” ($\bar{X}=2.94$, $S=1.14$) maddelerinin aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların kendilerine en üst düzeyde fayda sağladığını düşünmeleri durumunda, okullarına minnetle bağlılık hissedecekleri düşünülebilir. Ancak bahsedilen maddelerin düşük puan almış olması, örnekleme yer alan öğretmenler için tam tersi bir durumun geçerli olduğunu belirtir niteliktedir.

Normatif bağlılık türüne ait ortalama puanın ise $\bar{X} = 3.09$ ($S=.87$) olduğu görülmektedir. Çalışma koşulları ve yapılan işin niteliği açısından öğretmenlik mesleğinde arzu edilen durum, öğretmenlerin özverili, okullarına ve yaptıkları işe sadık birer işgören olmalarıdır. Ancak normatif bağlılık türünde alınan bu ortalama puanın kısmen düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okullarına karşı geliştirdikleri örgütsel bağlılık türlerine ve genel örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırılmasına ait bulgular, Tablo 11’te verilmiştir.

Tablo 11. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Türlerine İlişkin Düzeylerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları*

<i>Bağlılık türleri</i>	\bar{X}	S
Duygusal Bağlılık	3.43	.94
Devam Bağlılığı	2.81	.90
Normatif Bağlılık	3.09	.87

Öğretmenlerin okullarına karşı geliştirdikleri örgütsel bağlılık türlerinin karşılaştırılması amacıyla Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin gösterdikleri en yüksek bağlılık türünün duygusal bağlılık ($\bar{X} = 3.43$, $S=.94$) olduğu; ikinci sırada normatif bağlılığın ($\bar{X} = 3.09$, $S=.87$) bulunduğu; en düşük örgütsel bağlılık türünün ise ($\bar{X} = 2.81$, $S=.90$) devam bağlılığı olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık kavramı olumlu bir anlam taşımaktadır ve örgütsel bağlılık sonuçlarının örgüt için olumlu katkılarının olacağı düşünülmektedir. Her üç bağlılık unsuru incelendiğinde, duygusal bağlılık ve normatif bağlılığın içerik olarak işgörenin örgütüne karşı beslediği olumlu duyguları yansıttığı görülmektedir. Devam bağlılığının ise diğer bağlılık boyutlarına kıyasla işgörenin örgütüne karşı içten gelen bağlılıktan ziyade, örgütte mecburen

çalışması başka bir seçeneği olmamasından ötürü örgütte kalmaya devam etmesi yani bağlılıktan çok bağımlılık anlamı taşıdığı söylenebilir (Yılmaz ve Dil 2008). Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin en çok arzu edilen durumun, öncelikle yüksek düzeyde duygusal bağlılığa sahip olmaları, bunu normatif bağlılık düzeylerinin izlemesi ve en düşük düzeydeki bağlılıklarının ise devam bağlılığı olması yönünde olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerde, örgütsel bağlılık türlerinin görülme düzeyine göre arzu edilen bu durumun gerçekleşmekte olduğu söylenebilir.

Çekmecelioğlu (2006) tarafından yapılan ve iş tatmini ile üç bileşenli örgütsel bağlılık (duygusal, devamlılık, normatif bağlılık) tutumlarının, işten ayrılma niyeti ve verimlilik üzerine etkisini inceleyen araştırma bulgularına göre; duygusal bağlılık ve iş tatmininin işten ayrılma niyetini negatif yönde etkilediği, duygusal ve normatif bağlılık ile iş tatmininin verimliliği pozitif yönde etkilediği ortaya koyulmuştur (Taslak, 2008:126-127). Çekmeloğlu'nun sonuçları bu araştırma kapsamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının devam bağlılığına oranla daha yüksek olması ile, öğretmenlerin verimliliğinin ve iş tatmininin bu iki bağlılık türünün düzeyi oranında pozitif yönde etkileneceği söylenebilir.

Jaros (1997) ise normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığının iki türü olan düşük alternatif ve yüksek özveri ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, duygusal bağlılığın diğer bağlılık boyutlarına göre işten ayrılma niyetiyle daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu; bunun yanı sıra devam bağlılığının unsurlarından yüksek özverinin işten ayrılma niyetiyle negatif yönde güçlü bir ilişki içerdiğini saptamıştır. Buna karşın diğer bir devam bağlılığı boyutu olan düşük alternatifin, işten ayrılma niyetiyle ilişkisinin olmadığı ortaya koyulmuştur (Taslak, 2008:127). Buna göre öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin yüksek olmasının, onların buldukları okulda çalışmaya devam etmeye yönelik olumlu sonuçları olduğu, öğretmenlerin devam bağlılığının düşük olmasının yeni öğretmenlerin yüksek özveriye sahip olduklarını düşünmelerinin ise öğretmenlerin mesleklerini bırakmalarını negatif yönde etkileyeceği söylenebilir.

Uygur (2007) tarafından yapılan, bir kamu bankasında çalışan 323 işgörenin örgütsel bağlılıkları ile performans düzeyleri arasındaki ilişkinin saptanmasına yönelik araştırmanın bulgularına göre, işgörenlerin örgütsel bağlılıkları ile işgören performansı

arasında bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin düşük seviyede zayıf bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Ancak Uygur'un çalışmasında belirttiği ilişkinin okul örgütünden oldukça farklı yapılanmaya sahip olan bankalar üzerinde olduğu düşünülürse, performans ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında bahsedilen sonuçlardan farklı bir ilişkinin kurulması beklenebilir.

4.3. İlköğretim Okullarının Bürokratik Özellikleri ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Türleri Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "İlköğretim okullarının bürokratik özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık türleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesine ilişkin hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısının sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Değişkenler Arası Korelasyonlar*

<i>Değişkenler</i>	1	2	3	4	5	6	7
1- Otorite hiyerarşisi	1.00	.19**	.47**	.20**	.15**	-.18**	.04
2- Kurallar/düzenlemeler		1.00	.44**	.59**	.48**	.09*	.40**
3- Nesnellik			1.00	.44**	.45**	-.10*	.26**
4- Prosedürel özellikler				1.00	.50**	.08	.38**
5- Duygusal bağlılık					1.00	.17**	.61**
6- Devam bağlılığı						1.00	.42**
7- Normatif bağlılık							1.00

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 12'de öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının bürokratikleşme özelliklerinin alt boyutları ile öğretmenlerin okullarına karşı geliştirdikleri örgütsel bağlılık türleri arasındaki korelasyon değerleri verilmiştir. Öğretmenlerin okullarında algıladıkları otorite hiyerarşisi ile kurallar/düzenlemeler boyutu arasında düşük düzeyde ($r = .19$, $p < .01$); nesnellik arasında orta düzeyde ($r = .47$, $p < .01$); prosedürel özellikler ile arasında ise düşük düzeyde ($r = .20$, $p < .01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Kurallar/düzenlemeler ile nesnellik arasında ($r = .44$, $p < .01$) ve prosedürel özellikler arasında orta düzeyde ($r = .59$, $p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Nesnellik ile prosedürel özellikler arasında ise, yine orta düzeyde ($r = .44$, $p < .01$) bir ilişki söz konusudur. İlköğretim okullarında kurallar ve düzenlemeler boyutlarının, otorite hiyerarşisi boyutunu düşük düzeyde ve olumlu yönde etkilediği, ancak bu ilişkinin düşük

olmasının zaten belli kurallar çerçevesinde hareket eden ve yöneticilerin kapalı sınıf ortamında öğretmenlerin denetiminin zor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Otorite hiyerarşisi, kurallar ve düzenlemeler ve prosedürel özellikler boyutu arttıkça nesnellüğünde pozitif yönde ve orta düzeyde artması ise öğretmenlerce, kurallar ve prosedürlere uyma konusunda öğretmenler üzerindeki yönetsel denetimin artması ve yapılan denetimler sonucu çalışanlar hakkında daha rasyonel kararlar alınmasına neden olduğunun düşünüldüğünü gösteriyor olabilir. Kurallar ve düzenlemeler boyutu ile prosedürel özellikler boyutunun pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki göstermesi, kurallar ve düzenlemeler ile prosedürel özellikler boyutlarının birbirlerini açıklayıcı işlevlerinden ötürü bu şekilde gerçekleşmektedir denilebilir.

Öğretmenlerin okullarına karşı gösterdikleri duygusal bağlılık türleri arasındaki ilişki incelendiğinde, duygusal bağlılık ile devam bağlılığı arasında düşük düzeyde ($r=.17, p<.01$); buna karşın normatif bağlılık ile arasında orta düzeyde ($r=.61, p<.01$) bir ilişki vardır. Devam bağlılığı ile normatif bağlılık arasında ise yine orta düzeyde ($r=.42, p<.01$) bir ilişki görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin tüm bağlılık davranışlarının birbirlerinden pozitif ve olumlu yönde etkilendiği; ancak normatif bağlılık ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkinin, normatif bağlılık-devam bağlılığı ve duygusal bağlılık-devam bağlılığı ilişkisinden daha yüksek düzeyde etkilendiği; buna bağlı olarak duygusal bağlılık ile normatif bağlılığın birbirini daha çok desteklediği, bunu devam bağlılığı-normatif bağlılık ilişkisinin izlediği söylenebilir.

Bürokratikleşme boyutları ile örgütsel bağlılık türleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; otorite hiyerarşisi ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki ($r=.15, p<.01$) olduğu, buna karşın devam bağlılığı ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.18, p<.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer yandan otorite hiyerarşisi ile normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişki ($r=.04, p>.05$) bulunmamaktadır. Otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratik özelliklerin öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıkları üzerindeki etkisi düşük olmakla birlikte, normatif bağlılığı etkilemediği görülmektedir.

Kurallar/düzenlemeler boyutunun duygusal bağlılık ($r=.48, p<.01$) ve normatif bağlılık ($r=.40, p<.01$) ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Kurallar/düzenlemeler ile devam bağlılığı arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.09, p<.05$) bulunmaktadır.

Nesnellik boyutu ile duygusal bağlılık ($r=.45$, $p<.01$) arasında orta düzeyde; devam bağlılığı ile ($r=-.10$, $p<.05$) düşük düzeyde ve negatif yönlü, normatif bağlılık ile arasında ise ($r=.26$, $p<.01$) düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Prosedürel özellikler boyutu ile duygusal bağlılık ($r=.50$, $p<.01$) arasında orta düzeyde; normatif bağlılık ile arasında ise ($r=.38$, $p<.01$) orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Buna karşın nesnellik ile devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=-.08$, $p>.05$).

4.4. İlköğretim Okullarının Bürokratik Özelliklerinin Öğretmenlerin Duygusal Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “İlköğretim okullarının bürokratik özellikleri öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesine ilişkin hesaplanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13. *Duygusal Bağlılığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-.26	.28	-	-.96	.34	-	-
Otorite Hiyerarşisi	-.08	.05	-.08	-1.70	.09	.15	-.07
Kurallar/düzenlemeler	-.29	.07	.22	4.40	.00	.48	.17
Nesnellik	.39	.07	.27	5.53	.00	.45	-.07
Prosedürel özellikler	.45	.09	.26	5.14	.00	.50	.20
R=.59, R ² =.35 F ₍₄₋₄₂₅₎ =56.713, p=.00							

Tablo 13’teki verilere göre, ilköğretim okullarının otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi; öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri açısından orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.59$, $p<.01$). Bu yordayıcı özellikler, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerine ait varyansın %35’ini açıklamaktadır ($R^2=.35$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, okulların bürokratik özelliklerinin öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerindeki görece önemleri; nesnellik ($\beta=.27$), prosedürel özellikler ($\beta=.26$),

kurallar/düzenlemeler ($\beta=.22$) ve otorite hiyerarşisi ($\beta=-.08$) boyutları şeklinde sıralanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kurallar/düzenlemeler ($t=4.40$, $p<.01$), prosedürel özellikler ($t=5.14$, $p<.01$) ve nesnellik ($t=5.53$, $p<.01$) boyutlarının öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir. Buna karşın otorite hiyerarşisi ($t=-1.70$, $p>.05$) boyutunun öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcılıkları bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin kendilerini okullarıyla özdeşleştirmesinde ve okulda ailenin bir parçası gibi hissetmelerinde, okuldaki herkes için geçerli, kurallar-düzenlemeler ve prosedürel özelliklerin görülmesinin önemli olduğu söylenebilir. Okul yönetimince öğretmenler arasında ayırım yapılmaması da, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını arttırmaktadır denilebilir.

Bağımsız değişkenlerle (otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler) bağımlı değişken (duygusal bağlılık) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, otorite hiyerarşisi ile öğretmenlerin duygusal bağlılıkları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=.15$) olduğu, diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının $-.07$ olduğu görülmektedir. Kurallar/düzenlemeler boyutu ile duygusal bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=.48$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde aralarındaki korelasyon katsayısının $.17$ olduğu görülmektedir. Nesnellik ile duygusal bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde, aralarında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=.45$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının $-.07$ olduğu görülmektedir. Prosedürel özellikler ile öğretmenlerin duygusal bağlılıkları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, aralarında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin ($r=.50$) olduğu, ancak diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde, aralarındaki korelasyon katsayısının $.20$ 'ye düştüğü görülmektedir.

4.5. İlköğretim Okullarının Bürokratik Özelliklerinin Öğretmenlerin Devam Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın beşinci alt problemi, “İlköğretim okullarının bürokratik özellikleri öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesine ilişkin hesaplanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. *Devam Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.80	.31	-	8.89	.00	-	-
Otorite Hiyerarşisi	-.18	.06	-.17	-3.26	.00	-.18	-.15
Kurallar/düzenlemeler	.15	.07	.12	2.07	.04	.09	.10
Nesnellik	-.15	.08	-.11	-1.82	.07	-.10	-.09
Prosedürel özellikler	.14	.10	.08	1.41	.16	.08	.07
R=.25, R ² =.06 F ₍₄₋₄₃₆₎ =5.368. p=.00							

Tablo 14'teki sonuçlara göre, ilköğretim okullarının otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi; öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyleri açısından düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=.25, p<.01). Bu yordayıcı özellikler, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerine ait varyansın %6'sını açıklamaktadır (R²=.06). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, okulların bürokratik özelliklerinin öğretmenlerin devam bağlılıkları üzerindeki görece önemleri; otorite hiyerarşisi (β =-.17), kurallar düzenlemeler (β =.12), nesnellik (β =-.11) ve prosedürel özellikler (β =.08) boyutları şeklinde sıralanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, otorite hiyerarşisi (t=-3.26, p<.01) ve kurallar/düzenlemeler (t=2.07, p<.05) boyutlarının öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir. Buna karşın ve nesnellik (t=-1.82, p>.05) ve prosedürel özellikler (t=1.41, p>.05) boyutlarının öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı yordayıcılıkları bulunmamaktadır.

Bağımsız değişkenlerle (otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler) bağımlı değişken (devam bağlılığı) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, otorite hiyerarşisi ile öğretmenlerin devam bağlılıkları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişkinin (r=-.18) olduğu, diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının -.15 olduğu görülmektedir. Kurallar/düzenlemeler boyutu ile devam bağlılığı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin (r=.09) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde aralarındaki korelasyon katsayısının .10 olduğu görülmektedir. Nesnellik ile devam bağlılığı arasındaki ilişki incelendiğinde, aralarında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin (r=-.10) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise, iki değişken arasındaki

korelasyon katsayısının -.09 olduğu görülmektedir. Prosedürel özellikler ile öğretmenlerin duygusal bağlılıkları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, aralarında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin ($r=.08$) olduğu, ancak diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde, aralarındaki korelasyon katsayısının .07 olduğu görülmektedir.

Durna ve Eren'e (2005:218) göre, Türkiye'de kamu kurumlarında ömür boyu istihdam garantisi olması ve kamu çalışanlarının çoğunlukla işlerinden ayrılmamaları, devam bağlılığının temelini oluşturan emeklilik hakları, kariyer, özel yetenek oluşturma gibi kuruma yapılan kişisel yatırımların önemini azaltmaktadır. Ancak yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre, otorite hiyerarşisi arttıkça öğretmenlerin devam bağlılığı düşmektedir. Buna karşın kurallar ve düzenlemeler arttıkça, devam bağlılıkları artmaktadır. Bu durumun yapılan kurallar ve düzenlemeler sonucunda, öğretmenlerin sahip oldukları olanakları (emeklilik hakları, kariyer basamaklarında yükselme, aylık artışı vb.) kaybetmemek için devam bağlılıklarının arttığı söylenebilir.

4.6. İlköğretim Okullarının Bürokratik Özelliklerinin Öğretmenlerin Normatif Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın altıncı alt problemi, "İlköğretim okullarının bürokratik özellikleri öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesine ilişkin hesaplanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Normatif Bağlılığının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.67	.28	-	2.39	.02	-	-
Otorite Hiyerarşisi	-.11	.05	-.11	-2.18	.03	.04	-.10
Kurallar/düzenlemeler	.31	.07	.25	4.62	.00	.40	.22
Nesnellik	.16	.07	.12	2.22	.03	.26	.11
Prosedürel özellikler	.32	.09	.20	3.62	.00	.38	.17
R=.45, R ² =.20 F ₍₄₋₄₃₅₎ =27.612, p=.00							

Tablo 18'deki verilere göre, ilköğretim okullarının otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi; öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri açısından orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=.45$, $p<.01$). Bu yordayıcı özellikler, öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerine ait varyansın %20'sini açıklamaktadır ($R^2=.20$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, okulların bürokratik özelliklerinin öğretmenlerin normatif bağlılıkları üzerindeki görece önemleri; kurallar/düzenlemeler ($\beta=.25$), prosedürel özellikler ($\beta=.20$), nesnellik ($\beta=.12$) ve otorite hiyerarşisi ($\beta=-.11$) boyutları şeklinde sıralanmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, otorite hiyerarşisi ($t=-2.18$, $p<.05$), kurallar/düzenlemeler ($t=4.62$, $p<.01$) nesnellik ($t=2.22$, $p<.05$) ve prosedürel özellikler ($t=3.62$, $p<.01$) boyutlarının öğretmenlerin normatif bağlılıkları üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir.

Bağımsız değişkenlerle (otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler) bağımlı değişken (normatif bağlılık) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, otorite hiyerarşisi ile öğretmenlerin normatif bağlılıkları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=.04$) olduğu, diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının $-.10$ olduğu görülmektedir. Kurallar/düzenlemeler boyutu ile normatif bağlılık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=.40$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde aralarındaki korelasyon katsayısının $.22$ olduğu görülmektedir. Nesnellik ile normatif bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde, aralarında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin ($r=.26$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde, iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının $.11$ olduğu görülmektedir. Prosedürel özellikler ile öğretmenlerin normatif bağlılıkları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, aralarında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin ($r=.38$) olduğu, ancak diğer bağımsız değişkenler kontrol edildiğinde, aralarındaki korelasyon katsayısının $.17$ 'ye düştüğü görülmektedir.

Yukarıdaki bulgulara göre, öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarından olumlu yönde, buna karşın otorite hiyerarşisinden ise negatif yönde etkilendiği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Öneriler

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre okullarındaki otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyleri ile öğretmenlerin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulmasını amaçlayan bu araştırma sonuçlarına göre;

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarının “otorite hiyerarşisi” boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin genel görüşleri “kararsızım” şeklinde olmuştur. Bu boyuttaki ortalama puanın orta değerinde olduğu göz önüne alınırsa, okulların otorite hiyerarşisi boyutundaki bürokratikleşme düzeyinin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre, bürokrasinin özelliklerinden hiyerarşik yapılanma özelliğinin okullarda bulunduğu ancak çok katı bir hiyerarşik yapılanmadan söz edilemeyeceği söylenebilir. Bu boyutta alınan standart sapma değeri incelendiğinde, öğretmenler arasındaki görüş ayrılıklarının en çok bu boyutta gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenlerin kapalı sınıf ortamında çalışan bu nedenle yönetimce sürekli ve doğrudan denetimlerinin zor olması özelliği göz önüne alındığında, okullarda bu boyutun etkin işlememesi sonucunun çıkması şaşırtıcı değildir. Ancak öğretmenlerin performanslarının ve iş davranışlarının daha etkili biçimde değerlendirilmesi ve performans artırıcı önlemlerin okul yönetiminde alınabilmesi için, okul yöneticilerinin öğretmenlerin denetimi konusunda farklı alternatif yollar ve değerlendirme kriterlerine başvurması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin istenmeyen iş davranışlarının engellenmesi, yönetim tarafından takip durumuyla yakından ilişkilidir denilebilir.

2. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarının “kurallar/düzenlemeler” boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin genel görüşleri “katılıyorum” şeklinde olmuştur. Bu boyutta alınan ortalama puanın ortanın üstü değerinde olduğu göz önüne alınırsa, okulların kurallar düzenlemeler boyutundaki bürokratikleşme düzeyinin “orta üstü” düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarının “prosedürel özellikler” boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin genel görüşleri de “katılıyorum” şeklinde olmuştur. Bu boyuttaki alınan puanın ortanın üstü değerinde olduğu göz önüne alınırsa, okulların

prosedürel özellikler boyutundaki bürokratikleşme düzeyinin “orta üstü” düzeyde olduğu söylenebilir. Kurallar ve prosedürlerin birbirini destekleyici özelliği olmasından hareketle, he iki boyutunda birbirine yakın düzeyde gerçekleşmiş olması beklenen bir sonuçtur. Okulda kuralların etkin işlemesi ve prosedürel özelliklerin öğretmenlerce ve diğer okul çalışanlarınca etkili biçimde uygulanması, okulun hedeflerine ulaşması bakımından olumlu sonuçlar doğuracaktır. Ancak bu konuda okul yöneticilerinin dikkat etmesi gereken önemli nokta, okulun işleyişinde kuralların ve prosedürlerin, amaçları gerçekleştirmek yönünde birer amaç olduğunun farkında olarak, amaç-araç yer değiştirmesine imkân tanımamasıdır. Bürokrasinin en çok eleştiri alan ve “kırtasiyecilik” olarak tanımlanan bu olumsuz özelliğinin, okullarda ortaya çıkmaması için okul yönetimince bu konunun okulun işleyişindeki yeri dikkatle gözden geçirilmelidir.

3. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarının “nesnellik” boyutundaki bürokratikleşme düzeyine ilişkin genel görüşleri “kararsızım” şeklinde olmuştur. Bu boyutta alınan ortalama puanın orta değerde olduğu göz önüne alınırsa, ilköğretim okullarında bürokrasinin nesnellik özelliği boyutundaki bürokratik süreçlerin “orta” düzeyde olduğu söylenebilir. İnsan ilişkilerinin yoğun biçimde görüldüğü okul ortamında, informal ilişkilerin varlığı reddedilemez. Ancak okuldaki bu informal ilişkilerin işleyişte ve karar almada subjektif kararlar almaya neden olacak düzeyde görülmesinin, okulun amaçlarını gerçekleştirmek konusunda olumsuz doğurguları olacağı düşünülmektedir. Okul yönetimlerinin, öğretmenleriyle ve çalışanlarıyla yakın ilişkiler içinde olması ve onları tanınması, öğretmenler üzerinde olumlu etkilerde bulunacaktır. Ancak yönetim-öğretmen ilişkilerinde rasyonel karar alınmasını ve profesyonel iş ilişkilerini engelleyici bir kişisel söz konusu olması durumunda, okulda işleyişin aksaması, çalışanlar arası atışmalar, öğretmen bağılılığında düşüşler gibi sorunların ortaya çıkacağı düşünülebilir. Bu açıdan yöneticileri-öğretmen ilişkilerinde ve yönetsel süreçlerde nesnellik ilkesinin etkin uygulanmasının ve öğretmenler arasında ayırım yapılmamasın, okulun işleyişini olumlu yönde etkileyeceği ve profesyonelleştireceği düşünülebilir. Ancak öğretmenler ve yöneticiler arasındaki nesnellik çok yüksek seviyede olması ise, okulda iletişim engellerine, öğretmenlerin kendilerini yalnız ve korunmasız hissetmelerine neden olabilir. Bu nedenle yöneticilerinin okullardaki nesnellik düzeyini çalışan ilişkilerini dengede tutacak biçimde özenle dengelemesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunda

okullardaki nesnellığın orta düzeyde bulunmasının, ilköğretim okullarında bu dengenin kısmen var olduğu şeklinde açıklayabileceği düşünülmektedir.

4. Öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının bürokratik özelliklerinin en üst düzeyde prosedürel özellikler boyutunda görüldüğü; ikinci sırayı kurallar düzenlemeler boyutunun aldığı; bunu nesnellik boyutunun izlediği ve ilköğretim okullarında görülen en düşük düzeydeki bürokratikleşme özelliğinin otorite hiyerarşisi boyutunda gerçekleştiği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin ilköğretim okullarının genel bürokratikleşme düzeyine ilişkin ifadeler katılımları ise genel olarak “kararsızım” şeklinde ise olmuştur. Buna göre alınan genel bürokratikleşme puanları göz önünde bulundurulduğunda, ilköğretim okullarının orta düzeyde bürokratik özellikler gösterdiği yargısına varılabilir. Bursalıoğlu’na (1982) göre, okulların önemli örgüt özelliklerinden birisi de, klasik anlayışta ve merkezden yönetilen, genellikle katı bir hiyerarşik yapının bulunduğu bürokratik birer kurum olmasıdır. Ancak araştırma bulgularına göre, bunun tersi bir durum söz konusudur.

5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık türleri ve düzeyleri incelendiğinde ise, öğretmenlerin okullarının değerlerini güçlü bir şekilde kabul etmeleri, kendini okullarıyla özdeşleştirmeleri şeklinde tanımlanabilecek olan duygusal bağlılık belirleyici sorulara, genel olarak “katılıyorum” şeklinde görüş belirttiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının orta üstü düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç olumlu olmakla birlikte, öğretmen bağlılığının daha üst seviyeye taşınması için, okulun yapısı, işgören ilişkileri, okulun amaçları ve yönetimsel süreçleri sürekli gözden geçirilerek örgütsel bağlılık düzeyini artırıcı önlemlerle desteklenebilir.

6. Öğretmenlerin okullarından ayrılmaları durumunda karşılaşılabilecekleri maddi, kıdem, statü, kariyer gibi kayıpları göze alamamasından kaynaklanan örgütsel bağlılık türü olarak tanımlanabilecek devam bağlılığına ilişkin ifadelerinin genel olarak “kararsızım” şeklinde olduğu ve ortalama puanları göz önüne alındığında öğretmenlerin orta düzeyde devam bağlılığı gösterdikleri söylenebilir. Bu durum iki şekilde yorumlanabilir. İlk olarak öğretmenlerin okullarına karşı orta düzeyde bağlılık göstermeleri, onların kişisel fedakarlıklarda bulunarak halen okulda çalışmaya devam etmesinin, öğretmenlik mesleğine karşı sadakatleri ve bağlılıklarının bir göstergesidir

denilebilir ve bu durum okul açısından olumlu bir sonuçtur. Ancak bu durum, okulun kendisine “sağlayamadığı” imkanlar nedeniyle öğretmenlerin, kişisel çıkarlarının daha üst düzeyde olduğu alternatif işlere ve kurumlara yönelmelerine neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin devam bağlılığını etkileyen maddi getiriler ve güvence sistemi tekrar gözden geçirilmelidir. Öğretmen maaşlarının arttırılması, Bakanlıkça öğretmenlerin kadro durumları üzerinde iyileştirici çalışmalar yapması, öğretmenlere sağlanan sosyal güvenlik haklarının öğretmenlerin lehine düzenlemelerle tekrar gözden geçirilmesinin bu konuda önemli etkileri olacağı düşünülmektedir.

7. Öğretmenlerin okullarına karşı hissettikleri sorumluluk ve sadakat duyguları olarak tanımlanabilecek olan normatif bağlılık türündeki öğretmen bağlılıkları incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin genel olarak “kararsızım” şeklinde olduğu, bu bulgudan yola çıkarak, öğretmenlerin normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Devam bağlılığı ve normatif bağlılığın birbirini etkileyici özellikte olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin devam bağlılığındaki düşüş ve okula yaptıkları kişisel yatırımların kendilerine geri dönüşünün düşük olmasını düşünmeleri, normatif bağlılıktaki düşüşün nedeni olarak açıklanabilir. Devam bağlılığı boyutunda yapılacak iyileştirici düzenlemelerin, öğretmenlerin normatif bağlılıklarını da arttıracığı söylenebilir.

8. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim öğretmenlerinin en yüksek bağlılık türünün duygusal bağlılık olduğu, bunu normatif bağlılığın izlediği, en düşük düzeydeki bağlılık türünün ise devam bağlılığı olduğu ortaya koyulmuştur. Öğretmenler arasındaki bağlılık düzeylerindeki en büyük farklılıkların en yüksek bağlılık türü olan duygusal bağlılıkta olduğu göze çarpmaktayken, en az farklılık normatif bağlılık türünde görülmüştür. Araştırma sonuçları, okul örgütünde öğretmenlerin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı şeklinde sıralanan örgütsel bağlılık düzeylerinin, örgütsel bağlılık konusunda arzu edilen durumu gösterdiğini ortaya koymuştur.

9. Öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarında bürokratikleşme düzeyi, öğretmenlerin duygusal bağlılıkları düzeyleri açısından orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Okulların bürokratik özelliklerinin öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerinde görece önem sıralaması; nesnellik, prosedürel özellikler, kurallar

düzenlemeler ve otorite hiyerarşisi şeklindedir. Kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının anlamlı yordayıcılarıdır. Buna göre okullarda kurallar-düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler arttıkça, öğretmenlerin duygusal bağlılıkları da artmaktadır. Okullardaki otorite hiyerarşisi, duygusal bağlılık için anlamlı bir yordayıcı olmamakla birlikte, otorite hiyerarşisi arttıkça, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri düşmektedir.

10. İlköğretim okullarının otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi, öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyleri açısından düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Okulların bürokratik özelliklerinin öğretmenlerin devam bağlılıkları üzerinde görece önem sıralaması; negatif yönlü otorite hiyerarşisi, pozitif yönlü kurallar düzenlemeler, negatif yönlü nesnellik ve pozitif yönlü prosedürel özellikler şeklindedir. Otorite hiyerarşisi ve kurallar düzenlemeler boyutlarının, öğretmenlerin devam bağlılıklarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmenler üzerindeki otorite hiyerarşisi arttıkça, kısmen de olsa devam bağlılıklarının düştüğü gözlemlenmektedir. Kurallar-düzenlemeler boyutundaki artış ise, öğretmenlerin devam bağlılıklarını düşük düzeyde de olsa arttırmaktadır denilebilir. Sonuç olarak öğretmenler üzerindeki sıkı denetimin, alanının profesyonelleri olan öğretmenleri kendi kararlarını alabilecekleri yeni iş seçeneklerine yönelttiği bu nedenle devam bağlılıklarının düştüğü söylenebilir. Yapılan kural ve düzenlemelerle (emeklilik primlerinin yatması, kıdem artışı vb) öğretmenlerin okula yaptıkları yatırım arttırılmakta ve öğretmenlerin bu yatırımları kaybetmemek için devam bağlılıkları artmaktadır denilebilir.

11. İlköğretim okullarının otorite hiyerarşisi, kurallar/düzenlemeler, nesnellik ve prosedürel özellikler boyutlarındaki bürokratikleşme düzeyi, öğretmenlerin normatif bağlılıkları düzeyleri açısından orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Okulların bürokratik özelliklerinin öğretmenlerin normatif bağlılıkları üzerinde görece önem sıralaması; kurallar/düzenlemeler, prosedürel özellikler, nesnellik ve negatif yönlü otorite hiyerarşisi şeklindedir. Bürokratikleşmenin tüm boyutlarının, normatif bağlılığın anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Buna göre okullarda yapılan kurallar ve düzenlemelerin, ortaya koyulan prosedürel özelliklerin ve yönetimin öğretmenlere karşı nesnel tutumunun öğretmenlerin moral ve sorumluluk duyguları olan normatif bağlılığını arttırdığı; öğretmenlerin yapacakları işleri önceden belirleyerek, onlardan

beklentileri net biçimde ortaya koyduğu, böylece öğretmenlerin de okula karşı sorumluluk ve sadakat duygularının arttığı söylenebilir.

12. Okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki denetim ve kontrolünün, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı ters yönlü etkilediği düşünülürse, yöneticilerin alanının uzmanı ve profesyonelleri olan öğretmenler üzerindeki denetim ve emir mekanizmalarını çok dikkatli kullanmaları gerektiği, gereğinden fazla ve sıkı denetimin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Okul yöneticilerinin araştırma bulgularını dikkatle yorumlayarak okullarındaki mevcut durumu değerlendirmeleri, böylece öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmada gerekli düzenlemeleri yapmaları, okun başarıya ulaşması ve öğretmenlerin performansı açısından önemli etkilerde bulunacaktır.

13. Kuralların ve prosedürlerin uygulanmasının, okullardaki nesneliliği arttırdığı, yönetsel süreçlerde etkili kullanılan kurallar düzenlemeler ve prosedürel özellikler ile nesnel kararlar alındıkça, nesnel kararlardan pozitif ve orta düzeyde etkilenen öğretmenlerin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık düzeylerinin artacağı söylenebilir. Duygusal bağlılık ve normatif bağlılığın öğretmenlerin iş davranışlarında olumlu iş davranışlarına yol açan arzu edilen bağlılık türleri olduğu düşünülürse, kurallar ve düzenlemeler ve prosedürel özelliklerin okul ortamında tüm öğretmenlere kişisel ayırım yapmadan uygulanmasının, öğretmenlerin olumlu iş davranışlarını arttıracığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abadan, N. (1959). *Bürokrasi*. AÜSBF Yayınları: No: 92-74. Ajans Türk Matbaası, Ankara.
- Açıklım, A. (1998). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle: okul yöneticiliği*. 4. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Allen, N.J. ve Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, (63), 1-18.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel. Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Yayın No:172.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 249-278.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2008). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi., Balcı, A. (Editör). *Örgüt Mecazları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Yayın No:112.
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2006) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*. Ekim-Aralık. Sayı:59.

- Boylu, Y., Pelit, E., ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2005). Okul ve öğretmenlik., Karşlı, M. D. (Editör). *Öğretmenlik mesleğine giriş alternatif yaklaşım*. Ankara: Öğreti-Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı.
- Çalık, T. (1996). Örgütsel amaçları gerçekleştirirmede çevre ve insan faktörünün önemi. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 375-382.
- Çetin, Ö. M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. (1. Basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çevik, H. H. (2004). *Türkiye’de kamu yönetimi sorunları: devlet, bürokrasi....* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda davranış*. (1. Cilt) Ankara: Ar Yayın Dağıtım.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (29), 37-61.

- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Edgar, A. ve Sedgwick, P. (2007). *Kültürel kuramda anahtar kavramlar*. (1. Baskı). (Çev. Mesut Karaşahan) İstanbul: Açılım Kitap.
- Emre, C. (2003). *Yönetim bilimi yazıları*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Ermeç, E. G. (2007). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Eryılmaz, B. (2002). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Etzioni, A. (1969). *Modern örgütler*. (Çev. O.D.T.Ü. İ.İ.F. İşletmecilik Bölümü öğretim üyeleri kurulu) Ankara: İdari İlimler Fakültesi Yayınları.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirilmesi. *Ege Akademik Bakış*, 2(1), 37-55.
- Gül, H. (2003). *Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi: kuramsal ve uygulamalı*. (5. Baskı). Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Hanson, E. M. (1980). Modern eğitim bürokrasisi ve değişme süreci (Çev. Ali Balcı). *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13(1-2), 367-385. (Orijinal makalenin yayım tarihi, 1975).
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. (2. Basım). İstanbul: Beta Yayım Dağıtım A.Ş.

- Johns,G. ve Saks, A.M. (2005). *Organizational behaviour:understanding and managing life at work*. (6th Ed.) Canada: Pearson Education.
- Kapani, M. (2008). *Politika bilimine giriş*. (21. Basım). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Karaman, M. K. ve Akıl, Ü. G. (2004). Bürokrasi ve ilköğretimde örgütsel sağlık. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 15-38.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Karip, E. (2005). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. Özden Y. (Editör). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*.(2. Baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık..
- Kaya, N. ve Selçuk, S. (2007). Bireysel başarı güdüsü organizasyonel bağlılığı nasıl etkiler?. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(2), 175-190.
- Kaya, Y. K. (1994). *Çağdaşlaşma yolunda deve dikenleri...devlet, bürokrasi, insan*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keser, Z ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:2. Erişim: <http://insanbilimleri.com>.
- Kitapçı, H. (2006). TKY’de karar almaya katılımın ve örgütsel bağlılığın kişisel performansa etkisi. *Bilig*, (5), 73-86. 11 Temmuz 2008 tarihinde <http://yayinlar.yesevi.edu.tr/files/article/46.pdf> adresinden alınmıştır.
- Küçüköğlü, A.(2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (166).
- MEB (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı 2007-2008 öğretim yılı istatistikleri*. Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, (176), 86-97.
- Meyer J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *HRM Review*, 1(1), 61-89.

- Meyer, J. P., Allen, N. J., Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. Gündüz Bulut). İstanbul: MESS (Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası) Yayınları.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, (14), 224-247.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (4. Baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Özmen, T.Ö., Arbak, Y., ve Saatçioğlu Ö. (1997) Örgütsel bağlılığın neden ve sonuçları üzerine bir model analizi. 3. *Verimlilik Kongresi bildiriler kitabı*. Ankara: MPM Yayınları, No: 599..
- Öztürk, N. (2001). *Liselerde bürokratikleşme düzeyi ve stres*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı.
- Park, S. M. ve Rainey, H.G. (2007). Antecedents, mediators, and consequences of affective, normative, and continuance commitment empirical tests of commitment effects in federal agencies. *Review of Public Personnel Administration*, 27(3), 197-226.
- Pelit, E.,Boylu, Y. ve Güçer, E. (2007). Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 86-114.
- Sabuncuoğlu, E. T. (2007). Örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ege Akademik Bakış*, 7(2), 621-636.

- Samadov, S. (2006). *İş doyumu ve örgütsel bağlılık: özel sektörde bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Programı.
- Sauvy, A. (1975). *Bürolar ve bürokrasi*. İstanbul: Gelişim Yayınları Dizisi: No.9.
- Sargut, A. S. (1995). Bürokrasinin Türkiye'deki darboğazı: ulusal kültür – makine örgüt uyumsuzluğu. *Kamu Yönetimi Disiplini Sempozyumu*. 13-14 Ekim. TODAİE, Ankara.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sığır, Ü. (2007). İşgörenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 261-278.
- Solakoğlu, Budak ve G., Budak, G. (1995). Bürokratik yapılarda etkinliği azaltan difonksiyonel bürokratik davranışlar. *Kamu Yönetimi Disiplini Sempozyumu*, 13-14 Ekim. TODAİE, Ankara.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- Şaylan, G. (1986). *Türkiye'de kapitalizm bürokrasi ve siyasal ideoloji*. (1. Basım). Ankara: V Yayınları.
- Şirin, H. (2009). Okul ve özellikleri., Özdemir,S. (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taslak, S. (2008). İşten ayrılma niyeti. Özdevecioğlu, M. ve Karadal, H. (Editör). *Örgütsel davranışta seçme konular: organizasyonların karanlık yönleri ve verimlilik azaltıcı davranışlar*. Ankara: İlke Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Terimler Sözlüğü (2008). <http://www.tdkterim.gov.tr/?kelime=b%FCrokrasi&kategori=terim&hng=md> adresinden 11 Eylül 2008 tarihinde alınmıştır.

- Uyguç, N. ve Çımrın, D. (2004). DEÜ araştırma ve uygulama hastanesi merkez laboratuvarı çalışanlarının örgüte bağlılıklarını ve işten ayrılma niyetlerini etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 91-99.
- Uygur, A. (2007). Örgütsel bağlılık ile işgören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 71-85.
- Varoğlu, D. ve Varoğlu, K. (1995). kamu bürokrasilerinde profesyonelleşme ve örgütsel yapılanma üzerine etkileri. *Kamu Yönetimi Disiplini Sempozyumu*. 13-14 Ekim. TODAİE, Ankara.
- Von Mises, Ludwig (2000). *Bürokrasi*. Çeviren: Feridun Ergin, (2. Baskı). Ankara, Liberte Yayınları No: 40.
- Vural, Akıncı, Z. B. ve Coşkun, G. (2007). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Yates, J. E. (1986) Gerilim altındaki yönetici: iş verimliliği için gerilimi nasıl denetlersiniz?. (çev. Fatoş Dilber) İstanbul: İlgi Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2003). Çalışma yaşamında örgüte bağlılık ile örgütsel adalet, örgüt temelli özsaygı ve bazı kişisel ve örgütsel değişkenlerin ilişkisi. *Mülkiye Dergisi*, 7(239), 371-402.
- Yılmaz, A. ve Dil, M. (2008). Örgüte bağlılık mı bağımlılık mı? (Örgütsel bağlılığın boyutları ile iş tatmini ilişkisinin kamu sektöründe araştırılması). *Akademik Araştırmalar Dergisi*, (36), 113-132.
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power*. PhD Dissertation. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia. <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-113099-012147/> adresinden 05.01.2010 tarihinde alınmıştır.

- Wasti, S. A. ve Can, Ö. (2008). Affective and normative commitment to organization, supervisor and coworkers: do collectivist values matter?. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 404-413.
- Wilson, J. Q. (1996). *Bürokrasi. kamu kuruluşları neyi, niçin yaparlar*. (1. Baskı). (Çev. Selçuk Yalçındağ, Doğan Canman, Yücel Ertekin). Ankara: TODAİE Yayın No:265.

EK 1. VERİ TOPLAMA ARACI

Sayın Katılımcı,

Bu aracın amacı, ilköğretim okullarının bürokratik özellikleri ve bu özelliklerin gerçekleşme düzeyi ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araçta yer alan her maddeyi okuduktan sonra, sizin için uygun olan seçeneği, ilgili yerlere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için, ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Emel TÜZEL
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: emeltuzel@gazi.edu.tr

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, kişisel bilgilerinizle ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, seçeneklerin önünde yer alan boşluğa çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz.

1. **Cinsiyetiniz:** () Erkek () Kadın
2. **Medeni durumunuz:** () Evli () Bekâr () Dul/Boşanmış
3. **Yaşınız:**
4. **Görev yaptığınız (bu) okuldaki hizmet süreniz:** yıl
5. **Mesleki Kıdem:** yıl
6. **Branşınız:** () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni
7. **Mezun olduğunuz kurum:**
 - () Eğitim Enstitüsü
 - () Yüksek öğretmen Okulu
 - () Fen-Edebiyat Fakültesi
 - () Eğitim Fakültesi
 - () Diğer:

BÖLÜM II – OKULLARIN BÜROKRATİK ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Okulların bürokratik özellikleri ile ilgili maddeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Bu okulda;						
1.	...tüm çalışanlar görevlerini bildikleri için okul işlerinde aksama olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	...işler daima bir disiplin içinde yürütülmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	...herkes görev ve sorumluluğunu bildiği için kimsenin kimseden emir almasına gerek kalmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	...yöneticilerin herhangi bir nedenle okulda bulunmadığı zamanlarda bile okulun işlerinde hiçbir aksama olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	...bir öğretmenin sorunu ne kadar özel olursa olsun okul müdürümüz o öğretmene diğer öğretmenlere davrandığı gibi davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	...herhangi bir kurala aykırı davranan herkes aynı yaptırımla karşılaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	...yöneticiler bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	...öğretmenlerden bazılarının yöneticilerle yakın ilişkiler içinde olması işlerin aksamasına neden olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	...öğretmenleri anlamak oldukça güçtür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	...hiçbir öğretmen öğrencileri arasında ayırım yapmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	...müdürümüzün ne zaman nasıl davranacağı hiç belli olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	...kurallar, herkes için geçerlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	...müdürümüz bazı konularda oldukça önyargılı davranmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	...yöneticiler bazı velilere ayrıcalıklı davranmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	...memurların okul yönetimi ile yakınlığı, işleyişte sürekli aksamalara neden olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	...kararlar alınırken bireysel değerler değil, okulun amaçları göz önüne alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	...nöbet hizmetleri yerine getirilirken bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	...resmi yazışmalarda, önceden belirlenen yollar izlendiği için işleyişte hiçbir aksama olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	...aynı işi yapan herkes aynı yolu izler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	...öğretmenler kurulu toplantıları önceden belirlenen gündem doğrultusunda yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	...yapılacak işle ilgili izlenecek yol önceden belli olduğu için, o işi ilk defa yapacak olanlar zorluk çekmezler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	...prosedürüne uygun olmayan hiçbir iş kabul görmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	...aynı işin yapılmasında farklı zamanlarda farklı yollar izlendiği için işleyişte sürekli olarak aksamalar yaşanmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	...yapılacak işlerle ilgili izlenecek yollar, okul yönetimince tarafından önceden belirlenmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	...gelişigüzel yapılan işler prosedürüne uydurulmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	...eğitsel kollar, disiplin kurulu vb. gibi işlerde görev alacakların görevlerini nasıl yerine getirecekleri yönetmeliklerde açık olarak belirtilmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	...tüm çalışanlar aldıkları görevleri zamanında yerine getirmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	...herkes kafasına göre iş yapmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	...personelden birisi tayin, emeklilik vb. gibi bir nedenle okuldan ayrılrsa bile yapılacak işlerde hiçbir aksama olmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Okulların bürokratik özellikleri ile ilgili maddeler (Devam)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Bu okulda;						
30.	...uyulması gerekli davranış kurallarının çalışanlara önceden bildirilmemesi aksamalara neden olmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	...yapılacak işlerle ilgili ölçütler önceden bildirilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	...yaptırım gerektiren davranışlar hakkında tüm çalışanlara önceden bilgi verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	...kurallara uyulmaması işleri aksatmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	...başarılı her çalışan takdir edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	...sicilinizin iyi olması, idarecilerle ilişkilerinizin düzeyine bağlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	...hak eden herkese takdir ve teşekkür verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	...ödül alabilmek için başarılı olmanıza gerek yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	...okul müdürümüz olaylara akılcı yaklaşmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	...okulun işleyişiyle ilgili bir karar alınırken duygusal davranılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	...öğrenci disiplin işleri disiplin yönetmeliğine uygun olarak yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	...öğrenci kayıt kabulünde her zaman aynı yol izlenmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	...tayin, emeklilik gibi işlerde izlenecek yollar önceden belirlenmiştir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

BÖLÜM III – ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Okulunuza karşı hissettiklerinize yönelik ifadeler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Kariyer hayatımın geriye kalanını bu okulda geçirmekten mutluluk duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Çalıştığım okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Çalıştığım okuldan dışarıdaki insanlara gururla bahsediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Bu okul benim için çok fazla kişisel anlam taşıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Şu an bu okuldan ayrılmam, bundan sonraki hayatımda maddi zarara uğramama neden olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Benim için bu okuldan ayrılmamın olumsuz sonuçlarından biri de, başka bir kurumun burada sahip olduğum olanakları sağlayamama ihtimalidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Başka bir iş ayarlamadan bu okuldan ayrıldığımda neler olacağı konusunda endişe hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Bu okulda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri de ayrılmamın kişisel fedakârlık gerektirmesidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım okuldan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Bu okuldan şimdi ayrılmamın, burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Çalıştığım okula çok şey borçluyum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Veri toplama aracı sona ermiştir.

EK 2. UYGULAMA İZİNİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : Strateji Geliştirme
SAYI : B B.08.4.MEM.4.06.00.04-312/ 19060
KONU : Araştırma İzni
Emel TÜZEL

5/03/2009

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ:a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 09.02.2009 tarih ve 00/964 sayılı yazısı.

Enstitütünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Emel TÜZEL'in "**İlköğretim Okullarının Bürokratikleşme Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları arasındaki İlişki**" konulu tezi uygulama yapma isteği ilgi (a) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup,(Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği 3 sayfa, Örgütsel Bağlılık Ölçeği 2 sayfa'dan)oluşan anketlerin , gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Kâmil A. DOĞAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
02.03/2009
Ufuk SEÇİLMİŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- Ek 1-Dilekçe (1 sayfa)
2- Okulların Listesi(1 adet)
3-Araştırma Listesi(32 sayfa)
3-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Adet)
4-Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği (3 sayfa)
5-Örgütsel Bağlılık Ölçeği(2 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
Strateji Geliştirme Bölümü
Bilgi İçin: B.DEĞERLİ

Tel: 215 15 43-413 36 66- 212 66 40/110
Fax: 215 15 43
e-mail : strateji06@meb.gov.tr