

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ve
KARARA KATILMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
KÜTAHYA ÖRNEĞİ**

AYŞE GÜL KAYGISIZ

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ ve
KARARA KATILMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
KÜTAHYA ÖRNEĞİ**

AYŞE GÜL KAYGISIZ

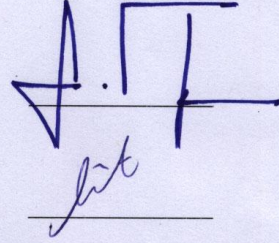
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2012

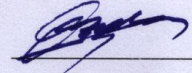
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ayşe Gül KAYGISIZ tarafından hazırlanan “İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki, Kütahya Örneği” başlıklı bu çalışma, 27/08/2012 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

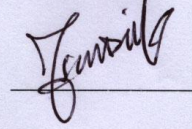
Jüri Başkanı : Prof.Dr. Selahattin TURAN



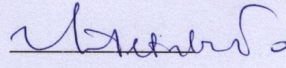
Danışman: Yard.Doç.Dr. Ümit ÇELEN



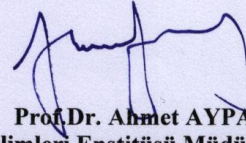
Üye: Doç.Dr. Özden TEZEL



Üye: Yard.Doç.Dr. İsmail YÜKSEL



Üye: Yard. Doç.Dr Yahya ALTINKURT



Prof.Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Örgüt, bir takım amaçlar, değerler ve inançlar için bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları yapılardır. Örgütlerin en önemli amaçlarından birisi, örgüt çalışanlarının performanslarını artırarak onlardan en üst düzeyde verim almayı ve çalışanlarının kuruma olan bağlılıklarını artırmayı sağlamaktır. Bir bütünün parçası olan çalışanların, bağlılığı ne kadar yüksek ise örgütün diğer üyeleri ile o kadar iyi ilişkiler kurduğu gözlenir. Örgüt ikliminin olumlu olduğu ortamlarda alınan kararlar tüm paydaşları etkilediği için, karar alınırken karardan etkilenenler bu sürece dahil edilir. Böylelikle demokratik bir yönetim anlayışı sürdürülmüş olur. Demokratik bir yönetim sistemi, kararın sonuçlarından etkilenen, kararları uygulamadan sorumlu olan ve sonuçlarından etkilenen herkesin karara katılmasını öngörür.

Öğretmenler, eğitim sisteminin ortasında yer alan ve bu sürecin olumlu ya da olumsuz yönlerini iyi bilen ve yaşayan kişilerdir. Eğitim örgütleri toplumsal yaşamın bir nedeni olarak demokratikleşmektedirler ve bu öğretmenlerin okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılmalarıyla gerçekleşir. Öğretmenlerin kararlara katılma durumları arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de olumlu bir şekilde artmaktadır. Okul müdürü, öğretmenlerin okul düzeyinde alınan kararlara katılmalarını sağladığı ölçüde, okulun örgütsel bağlılığına ilişkin, öğretmen görüşleri de olumlu yönde değişip, artacaktır. Okulda alınan kararlara katılan öğretmenler, kendisini o örgüt içinde daha değerli gördüğü hissetmekte ve kendisine değer verildiğini hisseden öğretmen de içinde bulunduğu örgüte daha çok bağlanmaktadır. Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın gerçekleşmesinde çalışmamın başından sonuna kadar göstermiş olduğu anlayış, yapmış olduğu rehberlik, yapıcı eleştiri ve önerileriyle bana yol gösteren sayın tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Ümit Çelen başta olmak üzere, yüksek lisans öğrenimim süresince kişisel gelişimime katkısı olan tüm hocalarıma, arkadaşlarıma ve anketleri yanıtlayarak araştırmaya katkıda bulunan tüm meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ediyorum.

Hayatımın her aşamasında sevgilerini, maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, beni her konuda destekleyen çok değerli anneme, ağabeylerime ve özellikle yüksek lisans öğrenimimin boyunca, her türlü desteği sağlayan rahmetli babam Mehmet KAYGISIZ'a sonsuz saygı, sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Ayşe Gül KAYGISIZ

ÖZET

Bu araştırmada, devlet ilköğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve öğretmenlerin okul düzeyinde alınan kararlara katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu düzeylerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın evrenini 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılında Kütahya il merkezinde görev yapan 1287 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Evrenden örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 296 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ölçmek için Allen ve Meyer (1984,1997) tarafından geliştirilen, Boylu, Pelit ve Güçer (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği", karara katılım durumlarını ölçmek için ise Karaca (2001) tarafından geliştirilen "Karara Katılım Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve duygusal bağlılık düzeylerinin yüksek, devam bağlılığı düzeyinin diğerlerine nazaran düşük olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulunda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri kurum tipi, branş, eğitim bölgesi, yaş, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdemi ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, istihdam tipi ve medeni durum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılım düzeyleri ve karara katılıma isteklilik düzeyleri alt boyutlarında en çok öğretim programlarıyla ilgili konulara katılırken en az fiziki yapı/araç ve gereç ile ilgili konulara katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin karara katılım düzeyleri branş, eğitim bölgesi, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, kurum tipi, istihdam tipi, medeni durum, bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ile karara katılma durumları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ve öğretmenlerinin karara katılma durumu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Karara Katılma, Okul Yönetimi

THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND
PARTICIPATION IN DECISION MAKING AMONG TEACHERS IN TURKISH
PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between organizational commitment and the teachers' level of participation in decision making about schools in Turkish public schools and present if this level changes any meaningful difference depending on demographic characteristics of teachers. 1287 teachers who work in Kütahya province in 2010-2011 Academic Year constitute the universe of the research. The research was designed with relational screening model. Cluster sampling method was used in the selection of the sample from the universe. Sample of the study consists of 296 teachers.

In the study, "Organizational Commitment Scale developed by Allen and Meyer (1984, 1997), adapted by Boylu, Pelit and Güçer (2007) into Turkish was used to measure organizational commitment of teachers and " Decision Participation Scale" developed by Karaca (2001) was used to measure the decision participation situations of them.

According to the research findings, levels of organizational commitment and affective commitment of teachers were high but it was determined that levels of continuance commitment was lower than others. Organizational commitment levels of teachers who work at primary school show significant variables according to institution type, industry, education, region, age, length of service to the school, professional seniority, and school graduated, but employment type, and marital status variables don't show a significant difference.

Teachers were mostly participating the topics related to the teaching programs at lower dimensions of levels of participation in decisions and willingness to participate in decisions taken at schools and at the very least it was seen that they were participating the issues related to the physical structure/materials and tools. Decision levels of participation of teachers show significant differences according to variables of branch, education region, age, professional seniority; type of school graduated but not shows any differences in the variables of institution type, employment type, marital status, length of service in the school. There was a significant and moderate relationship between the organizational commitment level and participation of decision situations of primary school teachers and decision situation of participation of teachers was the significant predictor of the level of teachers' organizational commitment.

Keywords : Organizational Commitment, Decision Making, School Administration

İÇİNDEKİLER

Önsöz	i
Özet	ii
Abstract	iii
İçindekiler	iv
Şekiller Listesi	viii
Tablolar Listesi	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar	6
1.9. Kısaltmalar	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Örgütsel Bağlılık.....	9
2.1.1. Örgütsel Bağlılık Kavramının Önemi ve Özellikleri.....	9
2.1.2. Örgütsel Bağlılık Tanımları	10
2.1.3. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	11
2.1.3.1. Kişisel Faktörler	13
2.1.3.1.1. Yaş	13
2.1.3.1.2. Cinsiyet	14
2.1.3.1.3. Medeni Durum	15
2.1.3.1.4. Eğitim Düzeyi	15
2.1.3.1.5. Çalışma Süresi (Kıdem)	16
2.1.3.2. Örgütsel Faktörler	18
2.1.3.2.1. Rol ve İş Özellikleri	18

2.1.3.2.2.	Yapısal Özellikler.....	18
2.1.3.2.3.	İş Deneyimi ve Çalışma Ortamı.....	19
2.1.3.2.4.	Ücret.....	20
2.1.3.2.5.	Yönetim Stili ve Katılım Olanakları	20
2.1.3.2.6.	Örgüt Kültürü	21
2.1.3.3.	Örgüt Dışı Faktörler.....	21
2.2.	Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması.....	22
2.2.1.	Tutumusal Bağlılık Yaklaşımları.....	23
2.2.1.1.	Kanter Sınıflandırması	24
2.2.1.2.	Etzioni'nin Sınıflandırması.....	25
2.2.1.3.	O'reilly ve Chatman'ın Sınıflaması	25
2.2.1.4.	Penley ve Gould Sınıflaması.....	26
2.2.1.5.	Allen ve Meyer'in Sınıflandırması	26
2.2.2.	Davranışsal Yaklaşım	32
2.2.2.1.	Becker'in Yan Bahis Kuramı.....	33
2.2.2.2.	Salancik'in Sınıflandırması.....	33
2.2.3.	Çoklu Bağlılık Yaklaşımı	34
2.3.	Örgütsel Bağlılık Boyutları	35
2.3.1.	Uyum Boyutu	36
2.3.2.	Özdeşleşme Boyutu	36
2.3.3.	İçselleştirme Boyutu	37
2.4.	Örgütsel Bağlılık Sonuçları	37
2.4.1.	Düşük Örgütsel Bağlılık	38
2.4.2.	İlımlı Örgütsel Bağlılık.....	39
2.4.3.	Yüksek Örgütsel Bağlılık	39
2.5.	Örgütsel Bağlılığı Artırmak.....	40
2.6.	Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık.....	41
2.7.	Karara Katılma	42
2.7.1.	Karar	42
2.7.2.	Karar Verme Süreci ve Özellikleri	44
2.7.3.	Karara Katılma	47
2.7.4.	Kuramlara Göre Karara Katılma	49
2.7.4.1.	Düşünce Kuramlarında Karara Katılma	49
2.7.4.1.1.	Demokratik Kuramda Katılma.....	50

2.7.4.1.2.	Sosyalist Kuramda Katılma.....	50
2.7.4.1.3.	Verimlilik ve Etkililik Kuramı	50
2.7.4.1.4.	İnsan Gelişimi ve Büyümesi Kuramında Katılma	51
2.7.4.2.	Yönetim Kuramlarında Karara Katılma	52
2.7.4.2.1.	Klasik Kuram ve Karara Katılma.....	52
2.7.4.2.2.	Davranışçı (Neoklasik) Kuram ve Karara Katılma.....	53
2.7.4.2.3.	Sistem Kuramı ve Karara Katılma	54
2.7.5.	Karar Verme Sürecine Katılmanın Yararları	54
2.7.6.	Karar Verme Sürecine Katılmanın Sakıncaları	55
2.7.7.	Eğitim Yönetimi ve Karara Katılma.....	56
2.7.7.1.	Eğitim Kurumlarında Karar Verme	57
2.7.7.2.	Karar Almaya Öğretmenlerin katılımı.....	58
2.7.7.2.1.	Öğretmenlerin Karar Alma Sürecinde Yetkilendirilmeleri.....	59
2.7.7.2.2.	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Karar Verme Süreci Arasındaki İlişki	62
2.7.8.	İlgili Araştırmalar	63
2.7.8.1.	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	63
2.7.8.2.	Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68
2.7.8.3.	Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeyi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	71

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	75
3. Araştırmanın Modeli.....	75
3.1. Evren ve Örneklem	75
3.2. Veri Toplama Aracı	78
3.2.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği	78
3.2.2. Karara Katılma Ölçeği.....	79
3.3. Verilerin Toplanması	80
3.4. Verilerin Analizi	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR.....		82
4.1.	Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular.....	82
4.2.	İlköğretim Öğretmenlerinin Karara Katılma İlişkin Bulguları.....	100
4.3.	İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki.....	143
4.4.	İlköğretim Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri	145

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....		147
5.1.	Tartışma	147
5.2.	Sonuçlar.....	156
5.3.	Öneriler.....	160
KAYNAKÇA.....		162
EKLER		179
Ek 1:	Örgütsel Bağlılık Anketi Kullanım İzni	179
Ek 2:	Karara Katılım Anketi Kullanım İzni.....	179
Ek 3:	Anket Formu.....	180
Ek 4:	Anketi Uygulama İzni	181

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	12
Şekil 2.2: Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması	23
Şekil 2.3: Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Modeli.....	31
Şekil 2.4: Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Modeli ve Örgütte Kalma Davranışı.....	31
Şekil 2.5: Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı	32
Şekil 2.6: Çoklu Bağlılık Yaklaşımında Örgütsel Bağlılık	35

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 2.1: Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	12
TABLO 2.2: Örgütteki Çalışma Süresi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkileri İnceleyen Araştırmalar	17
TABLO 3.1: 2010-2011 Yılında Kütahya İl Merkezi’ndeki Öğretmen Sayısı	75
TABLO 3.2: Örneklem İçin Eğitim Bölgelerine Göre Öğretmen Dağılımı	76
TABLO 3.3: Seçilmesi Gereken Kurum Sayısı	76
TABLO 3.4: Örneklemin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	77
TABLO 4.1: Öğretmenlerin “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri	82
TABLO 4.2: Öğretmenlerin Kurum Tipi Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, t Testi Sonuçları	83
TABLO 4.3: Öğretmenlerin İstihdam Tipi Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, t Testi Sonuçları.....	84
TABLO 4.4: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, t Testi Sonuçları	85
TABLO 4.5: Öğretmenlerin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
TABLO 4.6: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	89
TABLO 4.7: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
TABLO 4.8: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	93

TABLO 4.9: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	95
TABLO 4.10: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	97
TABLO 4.11: Öğretmenlerin Katılma Düzeylerine ve Karara Katılmaya İsteklilik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	100
TABLO 4.12: Öğretmenlerin Kurum Tipi Değişkenine Göre Karara Katılım Düzeyleri, t-Testi Sonuçları	102
TABLO 4.13: Öğretmenlerin Kurum Tipi Değişkenine Göre Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, t-Testi Sonuçları	103
TABLO 4.14: Öğretmenlerin Kurum Tipi Değişkenine Göre “Fiziki Yapı/Araç-Gereçler” Alt Boyutu İçin Karara Katılım İsteklilik Düzeyi, Mann Whitney U-Testi Sonuçları	104
TABLO 4.15: Öğretmenlerin İstihdam Tipi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, fiziki yapı/araç-gereçler” Alt Boyutları Karara Katılım Düzeyleri, t Testi Sonuçları	105
TABLO 4.16: Öğretmenlerin İstihdam Tipi Değişkenine Göre “öğrenci hizmetleri ve personel işleri” Alt Boyut Puanları İçin Mann Whitney U-testi Sonuçları	106
TABLO 4.17: Öğretmenlerin İstihdam Tipi Değişkenine Göre Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, t-Testi Sonuçları	107
TABLO 4.18: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Karara Katılım Düzeyleri, t-Testi Sonuçları	108
TABLO 4.19: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereçler” Alt Boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, t-Testi Sonuçları	109

- TABLO 4.20:** Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “ öğrenci hizmetleri” Alt Boyutu Karara Katılım İsteklilik Düzeyi, Mann Whitney U-Testi Sonuçları 110
- TABLO 4.21:** Öğretmenlerin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt boyutları Karara Katılım Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları..... 111
- TABLO 4.22:** Öğretmenlerin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları..... 114
- TABLO 4.23:** Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri ve fiziki yapı/ araç ve gereç” Alt Boyutları İçin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 117
- TABLO 4.24:** Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt Boyutları Kararlara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 119
- TABLO 4.25:** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt Boyutları Karara Katılım Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları 121
- TABLO 4.26:** Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt Boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 123
- TABLO 4.27:** Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç gereç ” Alt Boyutları Karara Katılım

Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	126
TABLO 4.28: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Alt Boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	129
TABLO 4.29: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Kararlara Katılım Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	132
TABLO 4.30: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	134
TABLO 4.31: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Karara Katılım Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	137
TABLO 4.32: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Kararlara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	142
TABLO 4.33: İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Karara Katılma Durumları	143
TABLO 4.34: İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık, Karara Katılım ve Karara Katılım İsteklilik Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyonu	144
TABLO 4.35: Örgütsel Bağlılığın Karara Katılma Durumuna Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	145
TABLO 4.36: Bağımsız Değişkenlerin Önemi ve Katsayılarına İlişkin Bulgular	146

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Örgüt, insanın işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilebilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İşbirliği olmaksızın toplumsal yaşamın olamayacağı artık anlaşılmıştır. Örgütle uygarlık eş anlamlıdır. Örgüt olmaksızın uygarlık olmaz (Aydın, 2005, s.13).

İnsanoğlunun varoluşuyla birlikte mevcut olan, bir nesneye veya örgüte bağlılık duygusu bireyin davranışlarının ve tutumlarının belirlenmesinde önemli bir etken olmuştur. Bireyin örgütüne olan bağlılık duygusu hem birey hem de örgüt için faydalı durumlarla sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla, bağlılık duygusuna sahip bireylerin varlığı, örgütün etkililiği, verimliliği ve başarısı için gerekli bir durumdur. Örgütün devamlılığı için son derece önemli olan bağlılık, bir oluşuma veya eyleme bağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Luclak and Gellatly, 2007).

Bağlılık, kelime olarak, “birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat” anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2012). Bunun yanında bağlılık, bireysel ihtiyaçlar ile örgütsel amaç ve değerleri birleştiren bir araçtır (Buchanan, 1972, s.7).

Örgütsel bağlılık, çalışanın çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık duygusunun, örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmakta, bu çerçevede, örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir (Bayram, 2005, s.125).

Her örgüt üyelerinin örgütsel bağlılığını artırmak istemektedir. Çünkü örgütsel bağlılık çalışanları problem üreten değil, problem çözen insanlar haline dönüştürür.

Örgütler eğer refah içerisinde olmak veya varlıklarını sürdürmek istiyorlarsa mutlaka üyelerinin bağlılıklarını sağlamalıdır (İnce ve Gül, 2005, s.13-14). Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar, buldukları örgütün amaç ve değerlerini benimsemekte, örgüt için büyük çaba sarf etmekte ve örgütte kalmak için daha fazla istek duymaktadırlar. Örgüt içerisinde aidiyet unsurunun oluşması açısından çalışanların kararlara katılması gerekmektedir. Çalışanlar bu şekilde alınan her kararı kendisinin vermiş olduğu karar olarak görür ve işe daha çok motive olur. Çalışanların sorunun çözümlenmesinde aktif olarak yer alması daha neticeli kararların alınmasını sağlayacaktır. Nihai kararların alınmasında çalışanların katkısı olduğunda örgüt iklimi daha sağlıklı olmaktadır. Örgütlerde karar almaya katılımın, örgütsel bağlılık ile sonuçlanacağı beklentisi vardır (Gürkan, 2006, s.16).

Örgütsel bağlılık üzerinde yapılan araştırmalarda elde edilen en önemli sonuçlar; yüksek bağlılığı olan çalışanların yeniliklere ve yaratıcılığa daha çok katkıda bulunduğu, örgütlerine faydalı olabilmek ve örgütü daha etkin kılabilmek için daha çok çalışmaya hazır oldukları, daha iyi performans gösterdikleri ve işe giriş çıkış oranlarının azaldığı şeklindedir (Kamer, 2001, s.32). Düşük bağlılığı olanlar ise, örgüt amaçlarını gerçekleştirilmeye çok az veya hiç önem vermezler. Onlar için ilk bakışta kendi çıkarları önemlidir (Parker, 1996, s.77). Bu yüzden çok çeşitli alanlarda faaliyet gösteren örgütler çalışanların bağlılığı artırmak için çaba göstermekte ve tedbirler almaktadır. Yapılan birçok araştırmada da örgütlerinde başarılı olan bireylerin genelde örgütlerinde yüksek derecede bağlılık gösteren çalışanlar olduğu gözlenmiştir (Başyığıt, 2009, s.2).

Örgütsel bağlılığın incelenmesi gereken örgütlerden birisi de eğitim kurumlarıdır. Okullardan, insanın yetiştirilmesi ve istenen bireylere dönüştürülmesi görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi okulların yapı taşlarından birisi olan öğretmenlere çeşitli sorumluluklar yüklemekte ve öğretmenlerin görev tanımlarında belirtilenlerden çok daha fazlasını yapmalarını gerektirmektedir. Bu ise ancak bağlılığı yüksek öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılık düzeyleri arttıkça kurumlarının başarı düzeyleri ve verimliliği de artacaktır (Terzi ve Kurt, 2005). Kurumlarına karşı düşük bağlılık düzeyindeki öğretmenler yeni durumlara uyum sağlamakta güçlük çekmekte, işe karşı motivasyonları azalmakta böylelikle hem öğrenci hem de kurumun verimliliği ve başarısı azalmaktadır. Ayrıca bu öğretmenler öğrencilerine karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az

hoşgörü daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedir. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına karşı çıkmada daha çekingen davranmakta ve sonuç olarak öğrencilerine yönelik entelektüel beklentilerinde azalmaya gitmektedir (Balay, 2000, s.7-8).

Örgüt içerisinde aidiyet unsurunun oluşması açısından örgüt içerisindeki bireylerin kararlara katılması gerekmektedir. Bireyler bu şekilde alınan her kararda katkısının olduğunu düşünür ve işe daha çok motive olur. Bireylerin sorunun çözümlenmesinde aktif olarak yer alması daha neticeli kararların alınmasını sağlayacaktır. Nihai kararların alınmasında çalışan birebir yer aldığı örgüt iklimi daha sağlıklı olmaktadır. Kararlara tam katılımın sağlanması çalışanın/bireyin motivasyonunu veya bağlılığı artırmaktadır.

Öğretmenler, okulda yapılan eğitim etkinliklerinin merkezinde yer aldıkları için eğitim sisteminde ya da çalıştıkları okullarda yapılan değişikliklerden en fazla etkilenen konumdadırlar. Okul içerisinde yapılacak değişikliklerde ve uygulamalarda onların görüşlerinden ve fikirlerinden yararlanılması, okulun dirik kalmasına katkıda bulunabilir, kendisine değer verildiğini, görüşlerinin dikkate alındığını gören öğretmenin görevine daha sıkı bağlanmasını sağlayabilir (Aslan, 1990, s.127).

Kararlara etkin olarak ve sürekli biçimde katılan öğretmenlerin daha olumlu bir eğilim içinde olduklarını gösteren (Aydın, 2005, s.130) ve yönetime katılımı öğretmenin çalışma ve istek arzusunda yükselme olduğunu, moralinin yükseldiğinin ortaya koyan araştırmalar yayınlanmıştır (Saka, 1985, s.16).

Öğretmenin okul içerisinde alınan kararlara katılması, yaratıcılığının desteklenmesi ve sorumluluk yüklenmesi anlamlarını da taşıdığından kendisine değer verildiğine de inanmasını sağlayarak onun işten elde ettiği doyumunu da etkileyebilir. Böylece öğretmenlerin karar sürecine katılmaları öğretmenden alınacak verimin artmasına katkıda bulunabilir. Okulda eğitimin merkezinde yer almasından dolayı öğretmen kuşkusuz eğitimle ilgili sorunları, beklentileri, aksaklıkları yerinde ve anında görme imkanına sahiptir. Dolayısıyla, öğretmenlerin karar sürecine katılmaları eğitimin niteliğini de artırabilir (Gürkan, 2006, s.18).

Türkiye’de yapılan çalışmalarda örgütsel bağlılık ve karara katılım kavramları üzerinde ayrı ayrı durulmuş fakat bu iki kavram arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar

oldukça azdır. Fatih BAŞYİĞİT “Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlişkisi” adlı çalışmasını 2009 yılında yayınlamıştır.

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve karara katılım değişkenleri incelenmiş ve bu iki değişken arasında nasıl bir ilişki olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Alt Problemler

- 1) İlköğretim öğretmenlerinin “duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık” boyutlarındaki örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
- 2) İlköğretim öğretmenlerinin “duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık” boyutlarındaki örgütsel bağlılık düzeyleri ;
 - a) Eğitim bölgesi,
 - b) Kurum tipi,
 - c) İstihdam tipi,
 - d) Medeni durum,
 - e) Yaş,
 - f) Bulunduğu okuldaki hizmet süresi,
 - g) Mesleki kıdem ,
 - h) Branş,
 - i) Mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) İlköğretim öğretmenlerinin karara katılım düzeyleri ve karara katılım isteklilik düzeyleri nedir?
- 4) İlköğretim öğretmenlerinin karara katılım düzeyleri ve karara katılım isteklilik düzeyleri;
 - a) Eğitim bölgesi,
 - b) Kurum tipi,

- c) İstihdam tipi,
 - d) Medeni durum,
 - e) Yaş,
 - f) Bulunduğu okuldaki hizmet süresi,
 - g) Mesleki kıdem,
 - h) Branş,
 - i) Mezun olunan okul türü, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim okullarında örgütsel bağlılık düzeyi ile öğretmenlerin okul düzeyinde alınan kararlara katılma durumları arasındaki ilişkinin tespiti ve örgütsel bağlılık düzeyi ve öğretmenlerin okul düzeyinde alınan kararlara katılma durumları arasındaki farklılığın, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Örgütlerin en önemli amaçlarından birisi, örgüt çalışanlarının yetenek ve becerilerini geliştirerek onların performanslarını artırıp, örgütün verimliliğini artırmak ve örgüte olan bağlılıklarını artırmayı sağlamaktır.

Okullar, eğitim sisteminin bir alt sistemi olan ve sistem içerisinde önemli bir yere sahip olan örgütlerdir. Okullarda alınacak kararlar ve uygulamalar kurumdaki tüm bireyleri etkileyeceğinden, okul müdürünün bu kararları alırken ve uygularken göstereceği tutum ve davranışlar çok önemlidir. Öğretmenler eğitim örgütünde en önemli öğelerden birisi olup, okulda yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin ortasında yer almaktadırlar. Okulda alınan kararlardan da en fazla etkilenen öğretmenlerdir. Okullarda da örgütler gibi sonuçtan etkilenen tüm kesimlerin fikirlerinin alınması ve uygulamaya geçilmesi de eğitimin kalitesi açısından önemli hale gelmiştir.

Bireylerin karar alma sürecinde yer almaları sağlanarak, yönetime katılma fırsatı sağlanmış olur. Yönetime katılma olanağı ile bireylere saygı gösterilir ve kendisine

saygı duyulduğunu hisseden bireyler mutlu olurlar. Böylelikle kurumlarına ve yöneticilerine bağlılıkları artar.

Bu araştırma, öğretmenlerin kararlara katılma durumları ve örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilgili mevcut durumu ortaya çıkaracağından, okul yöneticilerine katkı sağlayacaktır. Yine bu araştırma, karara katılma ve bağlılık konularının değişik boyutlarında yapılacak olan araştırmalara katkılar sağlanacağı da umulmaktadır.

1.6. Varsayımlar

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçeklere samimi ve doğru cevap verdiği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Merkez ilçede görev yapan devlet ilköğretim öğretmenleri ile sınırlıdır. Bulgular, Örgütsel Bağlılık ve Karara Katılım Ölçeklerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlı olacaktır.

1.8. Tanımlar

Okul: Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, mektep (Türk Dil Kurumu, 2012).

Örgüt: Toplumsal gereksinmelerin bir bölümünü karşılamak üzere güçlerini eşgüdümleyen insanlar tarafından önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için kurulmuş toplumsal açık bir sistemdir (Başaran, 1984, s.54).

Bağlılık: Birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat (Türk Dil Kurumu, 2012).

Örgütsel Bağlılık: İş görenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir (Bayram, 2006).

Karar: Örgütte her türlü değişikliği yapmak amacı ile başvuru kurumlaşmış ve toplu bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2005, s.82).

Karara Katılma: İşgörenlerin yöneticilerce alınan kararların alınma sürecinde yer alması.

İstihdam Tipi: Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesine göre, "Kamu hizmetleri memurlar, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçiler eliyle gördürülür" şeklinde

tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) adı geçen kanununun 4. maddesine dayanarak dört biçimde öğretmen istihdam etmektedir. Bunlar:

- **Kadrolu Öğretmen:** Mevcut kuruluş biçimine bakılmaksızın, Devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerince genel idare esaslarına göre yürütülen asli ve sürekli kamu hizmetlerini ifa ile görevlendirilenler, bu kanunun uygulanmasında memur sayılır (DMK, 2006).
- **Sözleşmeli Öğretmen:** “Kalkınma planı, yıllık program ve iş programlarında yer alan önemli projelerin hazırlanması, gerçekleştirilmesi, işletilmesi ve işlerliği için şart olan, zaruri ve istisnai hallere münhasır olmak üzere özel bir meslek bilgisine ve ihtisasına ihtiyaç gösteren geçici işlerde, kurumun teklifi üzerine Devlet Personel Başkanlığı ve Maliye Bakanlığı’nın görüşleri alınarak Bakanlar Kurulunca geçici olarak sözleşme ile çalıştırılmasına karar verilen ve işçi sayılmayan kamu hizmeti görevlileridir.
- **Vekil Öğretmen:** 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 86. maddesine göre istihdam edilen öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kanuni izin, geçici görev, disiplin cezası uygulaması veya görevden uzaklaştırma nedenleriyle işlerinden geçici olarak ayrılmaları halinde yerlerine kurum içinden veya diğer kurumlardan veya açıktan vekil olarak atanan öğretmenlerdir.
- **Ücretli Öğretmen:** Öğretmen sayısının yetersiz olması hâlinde Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine ilişkin Kararın 9. maddesi kapsamında görevlendirilen öğretmenlerdir.

Kurum Tipi: Eğitim Kurumları Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nde yer alan form üzerinde yapılan değerlendirme sonucunda okulların koşullarına göre kurum tipi belirlenir. Değerlendirme sonucu ilköğretim okulları, eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezlerinden puanı; 40 ve daha fazla olanlar (A) tipi, 25-39 arasında olanlar (B) tipi, 25 den az olanlar (C) tipi olarak sınıflandırılır. Bu tespitler her iki yılda bir yenilenir. Yeni açılan eğitim kurumlarının tipleri, eğitim ve öğretime başladıkları tarihi takip eden bir ay içinde belirlenir. Özel eğitim kurumu niteliği taşıyan eğitim kurumlarına ayrıca beş puan ilave edilir. Doğrudan Bakanlığa bağlı olarak faaliyet gösteren eğitim kurumları (A) tipi sayılır. Herhangi bir nedenle eğitim kurumu tipi belirlenememiş olan eğitim kurumları (C) tipi olarak kabul edilir.

Eğitim Bölgesi: Eğitim kurumlarının, milli eğitimin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda işlevlerini yürütürken birbirlerini tamamlaması ve bir bütün oluşturması;

bu kurumlara öğrenci alınacak çevrelerin belirlenmesi; nüfusu az ve dağınık olan yerlerde merkez okulların açılması, eğitim kurumlarındaki personelin fiziki kapasitenin, ders araç ve gerecinin ortak, etkili ve verimli kullanılması, okulun iç ve dış öğeleri ile yerel yönetimler, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin eğitim yönetimi ve karar süreçlerine katılımının sağlanması; böylece eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasına imkan verecek eğitim bölgelerinin ve eğitim kurullarının oluşturulmasına ilişkin temel ilke, yönetim ve işleyişi Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurullarının Oluşturulması Yönergesi'nin 6. Maddesi gereğince oluşturulur. Bu maddeye göre, nüfusu 30.000'den fazla olan bir il/ilçe merkezinde; okul türleri ve öğrenci sayıları, okulların donanımı ile diğer tesislerin kapasitesi, ulaşım kolaylığı ve güvenliği, coğrafi bütünlük, iletişim ve eşgüdümleme kolaylığı vb. ölçütler dikkate alınarak eğitim bölgesi oluşturma komisyonunca bir ilçede birden fazla eğitim bölgesi oluşturulabilir.

1.9. Kısaltmalar

DMK=Devlet Memurları Kanunu

TDK=Türk Dil Kurumu

\bar{X} = Aritmetik Ortalama

S=Standartsapma

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Örgütsel Bağlılık

2.1.1. Örgütsel Bağlılık Kavramının Önemi ve Özellikleri

Örgüt, ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat (Türk Dil Kurumu, 2012).

Örgütler, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için bir araya gelmiş toplumsal yapılanmalardır. Bu yapılanmalarda başrol, sosyal bir varlık olan “insan” a biçildiğine göre; belirlenmiş amaçların başarılması ve örgütün faaliyetlerine devam edebilmesi, kurumun değerlerine sıkı bir şekilde bağlı olan, kurumun amaç ve hedeflerini kendi amaç ve hedefleri gibi benimseyen çalışanların varlığına bağlıdır. Bu noktada, “çalışanın örgütün üyesi olarak kalma arzusu, örgüt için beklenenden fazla çaba harcama isteği ve örgütün amaç ve değerlerine olan inancının birleşimi” olarak tanımlanabilecek “örgütsel bağlılık” kavramı önem kazanmaktadır. Bu yüzden örgütler, genellikle çalışan devir oranından kaynaklanan yüksek maliyeti azaltmak ve örgütün sürekliliğini sağlamak için çalışanların bağlılığını artırmaya çalışmaktadırlar. Örgütüne bağlı çalışanların daha verimli olacağı ve örgütsel amaçların başarılması için daha fazla kendinden fedakârlık yapacaklarına inanılmaktadır (Meyer ve Allen, 2004, s.2).

Örgütler, amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri “etkili” ve “yeterli” olmalarına bağlıdır. Etkililik, ortak amacın gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Amacın gerçekleştirilme derecesi, etkililiğin ölçütüdür. Yeterlik ise, bireysel gereksinimlerin karşılanmasıyla ilgilidir. Örgütün amacını gerçekleştirme doğrultusunda işbirliği yapmaya istekli yeter sayıda çalışanın sağlanması, yeterliğin ölçütüdür (Barnard, 1982, s.82-93).

Bir örgütün etkili olabilmesi yani amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öncelikle yeterli olması gerekir. Çalışanları işte tutabilme gücü olarak da ifade edilebilen yeterlilik kaynağı ise örgütteki insan ögesidir. Bu durumda örgütler yaşamlarını devam ettirebilmek, amaçlarını gerçekleştirebilmek için öncelikle çalışanların bireysel

beklentilerini karşılayarak onları örgütte tutabilmeli ve örgütlerine bağlı olmalarını sağlamalıdır. Örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biri örgütsel bağlılıktır. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgüte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003).

Türk Dil Kurumu bağlılığı “bağlı olma durumu”, “birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2012). Bağlılık, bireysel ihtiyaçlar ile örgütsel amaç ve değerleri ilişkilendiren bir araçtır (Buchanan, 1972, s.7). Bireyin örgüte ya da sisteme bağlılığını gösteren örgütsel bağlılık (Mowday, Porter ve Steers, 1982) kavramı, son yıllarda pek çok araştırmaya konu olmuştur.

Bir kavram ve anlayış biçimi olarak bağlılık, toplum duygusunun olduğu her yerde var olup, toplumsal içgüdünün duygusal bir anlatım biçimidir. Kölenin efendisine, memurun görevine, askerinin yurduna sadakati anlamındaki bağlılık, eski söyleniş şekliyle sadakat, sadık olma durumunu anlatmaktadır. Genel olarak bağlılık, en yüksek derecede bir duygudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma ya da bireyin kendisinden daha büyük gördüğü bir şeye karşı gösterdiği bağlılığı ve yerine getirmek zorunda olduğu bir yükümlülüğü anlatır (Mercan, 2006, s.10-11; Güneş vd, 2009, s.485).

Küreselleşme ve teknolojinin ilerlemesi ile birlikte yeni bilgi ve ürün teknolojisi, sürekli bir şekilde dünyada her sektörden örgütleri etkilemektedir. Her bir birey veya örgüt, güçlü rekabet baskısına maruz kalmaktadır. Dolayısıyla da işverenler, rekabet edebilmek ve yüksek derecede örgütsel amaçlara ulaşmak için çalışanların iş doyumunu iyileştirme ve onların örgütsel bağlılıklarını güçlendirme sorunları ile ilgilenmek zorunda kalmışlardır. Çünkü nitelikli, yüksek motivasyona sahip, çalıştığı örgüt ve mesleği ile özdeşleşmiş çalışanlara sahip olma, örgütlerin ve yöneticilerin en önde gelen konularından biri haline gelmiştir (Al, 2007, s.33).

2.1.2. Örgütsel Bağlılık Tanımları

Örgütsel bağlılık alanyazını, bağlılık kavramının farklı biçimlerde kullanıldığını, bu konuda farklı tanımların ortaya çıktığını göstermektedir. Buna göre örgütsel bağlılık (Balay, 2000, s.15):

- Örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı (Wiener, 1982, s.418);
- Bireyin belli bir hareket tarzına ve çevresindeki kişilere bağlılık duyması ile, belli davranışlara yönelmede kişinin, kendisini taahhüt altına koyması (Kiesler, 1971, s.26);
- Çalışanın örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi (Morrow, 1983, s.491; Randall ve Cote, 1991, s.198);
- Örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşme (Gaertner ve Nollen, 1989, s.975);
- Örgütün amaç ve değerlerine taraflı, duygusal bağlılığı, amaç ve değerler kapsamında bireyin rolünü örgütün iyiliği için yapması (DeCotiis ve Summers, 1987, s.446);
- Bir örgütün çoklu öğelerinin (üst yönetimi, müşterileri, sendikaları ve genel anlamda toplumu içine alabilir) amaçlarıyla özdeşleşme sürecidir (Reichers, 1985, s. 465).

Örgütsel bağlılığı Yüksel (2000), “sadece işverene sadakat demek değil, örgütün iyiliği ve başarısının sürmesi için örgüte dâhil olanların düşüncelerini açıklayıp, çaba gösterdikleri bir süreç” şeklinde tanımlarken, Celep (2000) de örgütsel bağlılığı, “bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır” şeklinde tanımlamaktadır.

Örgütsel bağlılık alanyazını, araştırmacıların, büyük ölçüde bireylerin bağlılık niteliği, kişinin örgütsel amaç ve çıkarları koruma isteği, örgüte dönük belli davranışsal gerekleri yerine getirme ve örgütle paylaşılan birlikteliğin daha çok moral psikolojik gücü üzerinde odaklandığını göstermektedir (Gürkan, 2006, s.10).

2.1.3. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Bireyin örgüte bağlılık hissetmesi, kendi iş verimlerini arttırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bir çalışanın işe başladıktan sonra örgüte olan bağlılığının nasıl olacağını belirleyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler örgüte katıldıktan sonra bireyin örgüte olan bağlılığını etkilemektedir. Bunlar bireyi örgüte bağlayabilir ya da örgütten uzaklaştırabilir. Bir örgütün, çalışanlarının örgüte bağlılığını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir husustur.

Örgütsel bağlılığı etkileyen bu faktörler irade, açıklık, geriye döndürülmezlik, görünürlük, kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve örgüt dışı faktörler olarak sıralanmaktadır (Güven, 2006, s. 8).

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri 3 ana gruba ayıran araştırmacılardan Zahra (1984, s.18-20), örgütsel bağlılık faktörlerini; çalışanın geçmişe ait birikimi, kişilik özellikleri ve örgütsel faktörler; Northcraft ve Neale (1990, s.471) ise Tablo 2.1’de görüleceği gibi, kişisel, örgütsel ve örgüt dışı faktörler olmak üzere 3 gruba ayırarak incelenmiştir.

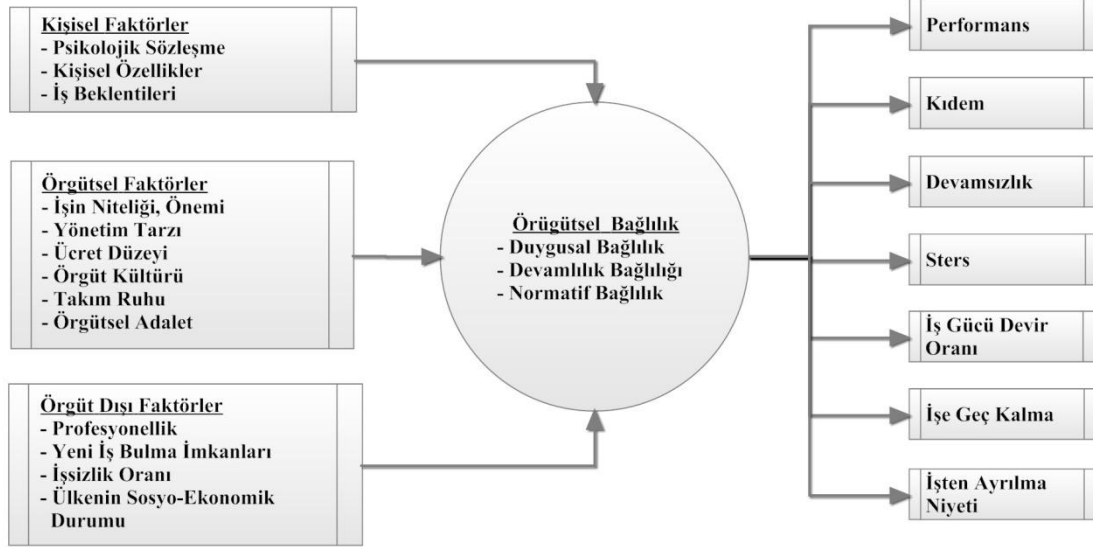
Tablo 2.1: Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Kişisel Faktörler	Örgütsel Faktörler	Örgüt Dışı Faktörler
1- İş beklentileri	1- İşin niteliği ve önemi	1-Yeni iş olanakları
2- Psikolojik sözleşme	2- Yönetim	2-Profesyonellik
3- Kişisel Özellikler	3- Ücret	3-İşsizlik oranı
	4- Gözetim	4-Ülkenin sosyo-ekonomik durumu
	5- Örgütsel kültür	5-Sektörün durumu
	6- Örgütsel adalet	
	7- Örgütsel ödüller	
	8- Takım çalışması	
	9- Örgütün bulunduğu sektörün durumu	

Northcraft ve Neale (1990, s.471).

Bağlılığın faktörleri olarak özellikle üç sınıf değişkenden bahsedilmektedir. Buna göre birinci kategoride örgüt ile çalışanın gereksinim ve değerlerinin uyumu görülmektedir. İkinci kategorisinde iş değişimi, geri besleme, sosyal etkileşim için fırsatlar, görev kimliği, grup tutumları ve örgütsel güvenilirlik gibi iş özellikleri ve iş deneyimleri; üçüncü kategoride ise kişisel-demografik değişkenleri, özellikle yaş ve kıdem görülmektedir (Özkan, 2005, s.65).

Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler vardır. Çalışanların örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörleri Gül ve İnce (2005) Şekil 1'deki gibi sıralamaktadır.



Kaynak: İnce, M., Hasan G. (2005), Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık, Ankara: Çizgi Kitapevi Yayınevleri, S.58

Şekil 2.1 : Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Bu çalışmada, bağlılığı etkileyen kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve örgüt dışı faktörler incelenmektedir. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler ayrı ayrı incelenerek konuya daha geniş bir açıdan bakılabilir.

2.1.3.1. Kişisel Faktörler:

Örgütsel bağlılığa etki eden kişisel faktörlerden yaş, cinsiyet, örgütte çalışma süresi, eğitim düzeyi, medeni durum incelenmiştir.

2.1.3.1.1. Yaş

Meslek yaşamına yeni başlayan gençlerin örgüte bağlılık düzeyleri yaşlı çalışanlara göre daha düşüktür. Bunun nedeni ise iş tatminsizliği ya da daha iyi bir iş bulabilme ümidi olabilmektedir. Ancak yaş ilerlediği sürece, alternatif çalışma olanakları da azaldığı için çalışanların sahip oldukları işe daha çok bağlanmaları ile psikolojik bağlılıkta bir artış meydana gelebilmektedir (Cengiz, 2002, s. 47).

Cengiz'in (2001) araştırmasında ise farklı iki örneklem grubunun birinde yaş ile örgütsel bağlılık arasında olumsuz bir ilişki tespit edilirken diğer örneklem grubunda olumlu bir ilişki bulunmuştur.

Yaş ile örgütsel bağlılık arasında tutarlı bir pozitif ilişkinin saptanmasında neden olarak yaşları büyük olan çalışanların daha olgun olmaları ve işyerinde geçirdikleri zamanın daha çok olması dolayısıyla örgüte yönelik duygusal bağlılıkların daha yüksek olması görülmektedir (Allen-Meyer, 1993, s.49-61; Akt.: Altınbaş, 2008, s.11). Mathieu ve Zajac (1990) ise yaş ve örgütsel bağlılık arasında saptadıkları pozitif ilişkinin nedenini yaş arttıkça çalışanların seçeneklerinin azaldığı düşüncesini görmektedirler (Tekin, 2002, s.60-61; Akt.: Özcan, 2008, s.17).

Yapılan araştırmalara bakıldığında çalışanların yaşının artmasıyla birlikte örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmektedir. Çalışanların yaşı ilerledikçe alternatif iş imkânlarının azalmasıyla birlikte örgütte yükselme imkânının daha fazla olması ve örgütten elde edeceği ödül ve kazançların artması gibi etkenler örgüte bağlılığının daha da artmasına neden olabilir.

2.1.3.1.2. Cinsiyet

Cinsiyet değişkeni açısından, kadınlarla erkeklerin örgütsel bağlılık düzeyleri hakkında bir fikir birliğine ulaşılamamış ve yapılan çalışmalarda farklı görüşler ortaya atılmıştır. Hrebiniak ve Alutto (1972), Angle ve Perry (1981) gibi bazı araştırmacılar çalışmalarında, kadınların erkeklerden daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduğunu belirtirken; Chusmir (1982), Graddick ve Farr (1983) gibi bazı araştırmacılar, erkeklerin kadınlardan daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduklarını belirtmişlerdir (Cook, 1993; Dod ve McCue, 1994; Akt. Balcı, 2003, s.31). Bazı çalışmalarda ise cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasında ilişki bulunamamıştır (Güçlü, 2006, s.60).

Cinsiyet değişkeni üzerinde yapılan çalışmalarda kimi araştırmacılar da erkeklerin genellikle kadınlardan daha iyi pozisyonlarda ve daha yüksek ücretle çalıştıkları için örgüte daha fazla bağlı olduklarını ileri sürerken, kimi araştırmacılar da kadınların aile içindeki rollerini esas aldıkları için çalıştıkları örgütün ikinci planda kaldığını ve örgüte erkeklere oranla daha az bağlandıklarını belirtmişlerdir (Yalçın ve İplik, 2005).

2.1.3.1.3. Medeni Durum

Örgütsel bağlılık ile medeni durum arasında yapılan kimi araştırmalarda anlamlı bir ilişki tespit edilmiş ve evli çalışanların ekonomik sorumluluklarından dolayı işe devam etme konusunda daha hassas oldukları belirtilmiştir (Abdullah ve Shaw, 1999, s.90; Al-otaibi, 1993, s.120; Allen, 1987, s.60; Akt.: Özkaya, Deveci, Kocakoç ve Kara, 2006, s.80-88). Durna ve Eren (2005) medeni durumun normatif ve duygusal bağlılıkta rolü olduğunu belirtmektedir. Özkaya, Deveci Kocakoç ve Kara, (2006, s.88) da medeni durumun duygusal bağlılıkla ilişkisini belirtmektedir.

Bazı araştırma sonuçlarına göre evli erkeklerin örgüte daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri, buna karşın evli kadınların daha düşük düzeyde bağlılık gösterdikleri görülmüştür. Böyle bir sonucun gerçekleşmesindeki etken olarak ise evliliğin, erkeklerin yaşamında düzenli bir yaşam yaratması; kadınlarda ise ek iş yükü yaratması olarak görülmektedir (Mathieu ve Zajac, 1990, s.177-178; Marsden v.d. 1993, s.382-383; Akt.: Cengiz, 2001, s.53). Buna karşın örgütsel bağlılık ile medeni durum arasında bir ilişki olmadığını gösteren araştırmalar da vardır (Güçlü, 2006, s.111).

2.1.3.1.4. Eğitim Düzeyi

Eğitim ile örgüte bağlılık arasında zayıf düzeyde olumsuz bir ilişki vardır. Bu olumsuz ilişkinin, eğitim seviyesi yüksek bireylerin, beklentilerinin örgütlerin karşılayamayacağı kadar yüksek olmasından kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Aynı zamanda, eğitilmiş bireylerin örgütten ziyade bir mesleğe daha çok bağlı olacağı iddia edilmiştir (Çırpan, 1999, s.61).

Çalışanın eğitim düzeyi arttıkça örgütsel bağlılığı azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle çalışanın eğitim düzeyi azaldıkça, örgütsel bağlılığı artmaktadır. Çünkü, çalışanın eğitim düzeyi arttıkça örgütün gerçekleştirebileceğinden veya karşılayabileceğinden daha fazla beklentileri ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda alternatif iş imkânları da eğitim düzeyinin artmasına paralel olarak artış göstermektedir (İnce ve Gül, 2005, s.67-68).

Eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında olumsuz bir ilişki ortaya konulmuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların örgütten beklentileri de daha yüksektir. Buna paralel olarak yüksek düzeyde eğitim almış olan çalışanların

sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyi arttıkça, çalışanların daha fazla iş seçeneğine sahip olması, onların örgüte bağlılığını düşürmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan çalışanlar, öncelikli olarak örgüt içinde meslekî kariyerlerini geliştirebilmek amacıyla performans sergiledikleri için örgüt çıkarlarını ikinci plana atabilmektedirler. Eğitim düzeyi düşük olan çalışanların, buldukları örgüte bağlılıkları ise bir başka örgütte çalışma olanağı bulamama kaygısından doğmaktadır. Yukarıda belirtilen açıklamalardan yola çıkarak, eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi itaat faktörüyle de ilişkilendirebilmek mümkündür. Şöyle ki; eğitim düzeyi yüksek ya da düşük de olsa çalışanın öncelikli amacı kişisel çıkarlarını korumak olduğu için, bu çalışanlar itaat düzeyinde örgüte bağlılık göstermektedirler (Çöl ve Gül, 2000, s. 294-295; Akt.: Altun, 2010, s.57).

2.1.3.1.5. Çalışma Süresi (Kıdem)

Uzun yıllar boyunca çalışan bir kişinin örgütün değerlerini, amaçlarını ve kültürünü daha fazla benimseyerek çalıştığı ve örgüte bağlılığının çalışma süresi kısa olan çalışanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmaların çoğunda çalışanların kıdemi ile örgütsel bağlılık düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu, başka bir ifadeyle, çalışanların kıdemleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, kıdem arttıkça çalışanların o örgüt ile bütünleşmesi ve örgütün amaçları için çalışması daha kolay sağlanabilmektedir (Öz, 2009, s.95). Çalışanların örgütteki çalışma süresiyle örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki inceleyen araştırma sonuçlarından bazıları Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2: Örgütteki Çalışma Süresi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkileri İnceleyen Araştırmalar

YIL	ARAŞTIRMACI	SONUÇ
1978	Steven, Beyer ve Trice	Pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1984	Meyer ve Allen	Örgütteki çalışma süresi ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1990	Loscocco	Pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1993	Meyer, Allen ve Smith	Örgütteki çalışma süresi ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.
1994	Campbell, Campbell ve Kennard	Pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1998	Buchko, Weinzimmer ve Sergeev	Pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1998	Ngo ve Tsang	Örgütteki çalışma süresi ile devam bağlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1998	Wahn	Örgütteki çalışma süresi ile devam bağlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
1999	Abdulla ve Shaw	Örgütteki çalışma süresi ile duygusal bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiş, devam bağlılığı normatif bağlılık arasında ilişki bulunamamıştır.
1999	Balsay ve Paksoy	Örgütteki çalışma süresi ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
2000	Hartman ve Bambacas	Örgütteki çalışma süresi ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
2001	Cengiz	Negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
2002	Ceylan ve Demircan	Anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
2003	Gümüş, Hamarat ve Erdem	Pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
2004	Esatoğlu, Sarp ve Karagöz	Pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.
2005	Özdipçiner ve Kalnkara	Pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Kaynak: Güçlü (2006, s.47)

2.1.3.2. Örgütsel Faktörler

Örgütsel faktörler, iş ve çalışma hayatına ilişkin değerleri kapsamaktadır. Örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel faktörler; işin niteliği ve önemi, yönetim tarzı, karar alma sürecine katılma, iş grupları, örgütsel kültür, rol çatışması, astların beceri düzeyi, işe odaklanma, görev kimliği ve örgütsel ödüller gibi değişkenlerdir. Ayrıca örgütsel faktör olarak rol belirsizliği, iş güçlüğü, ast-üst ilişkileri, ilerleme ve kariyer olanakları, bireyin ihtiyaçlarına önem verme, ödeme eşitliği ve denetim ilişkilerinden de söz edilebilir (İnce ve Gül, 2005, s.70).

2.1.3.2.1. Rol ve iş özellikleri

İşin içeriği, iş kapsamı, rol çatışması ve rol belirsizliği alt faktörlerinden oluşmaktadır. Ayrıca, katılımcı yönetim, parasal ödüllendirme sistemleri, aşırı iş yükü, iş stresi, grup bilinci, yetkilendirme ve otonomi sistemleri, öğrenme fırsatı da bu faktörler kapsamında ele alınmaktadır (Boylu ve diğ., 2007, s.60).

Araştırmalar, yapılan işin özelliklerinin çalışanın bağlılığını etkilediğini ortaya koymuştur. Genellikle çalışanın sorumluluk duygusunu azaltan işler bağlılığı da azaltabilir. Yapılan işin pek çok özelliği, çalışanın sorumluluk algısını etkileyebilir. Bazı mevkiler daha çok sorumluluk taşırlar ve daha yüksek mevkilerde olan insanlar bağlılığa daha çok yatkındırlar. Benzer olarak, bazı işler çalışanlarına daha çok sorumluluk ve kişisel karar alma imkânı tanır ve bu tür görevlerde bulunan çalışanların, daha az özgürlüğe sahip çalışanlara göre daha uygun yaklaşımlara sahip oldukları belirlenmiştir (Çetin, 2004, s.105).

2.1.3.2.2. Yapısal Özellikler

Örgüt yapısına ilişkin faktörleri içermektedir ve örgüt büyüklüğü, kontrol derecesi, sendikalaşma oranı, örgüt imajı, toplam kalite yönetimi uygulamaları, esnek çalışma saatleri, ücret sistemi ve kariyer imkânları, çalışanların örgütsel etik algılamaları gibi faktörlerin örgütsel bağlılık üzerinde önemli ölçüde etkisi olduğunu ileri sürülmektedir (Boylu ve diğ., 2007, s.60).

Çalışılan sektörün koşulları özellikle önemlidir. Çünkü sektördeki sınırlı iş fırsatları algısı, örgüte daha yüksek düzeyde bir bağlılıkla sonuçlanmaktadır. Daha az iş seçenekleri olduğunu algılayan ve başka bir işe girmede daha az seçeneği olan çalışanların örgütlerine olan bağlılığı daha da artmaktadır (Balay, 2000).

İş örgütünün büyüklüğü, çalışanlara sunulacak iş koşulları, olanakları ve ödülleriindeki iyileşme, çalışanın örgüte bağlılığını artırır. Buna karşın örgütsel büyüklük, örgüt içi bürokratikleşmeyi arttırıcı bir faktördür. Küçük örgütlerde çalışanların bağlılığı daha fazladır. Çünkü bu örgütlerde çalışanlar, işverenleriyle ve birlikte çalıştıkları arkadaşlarıyla kişisel ilişki içinde olup, daha açık, doğrudan ve iç dünyalarını doyuran ödüller almaktadırlar (Balay, 2000).

2.1.3.2.3. İş Deneyimi ve Çalışma Ortamı

Bu başlık altında çalışanların sosyalleşme süreci, personel-yönetici arasındaki ilişkiler, örgütsel iklim, müşteri odaklı bir örgüt atmosferi, örgütün güvenilirlik düzeyi ve iş doyumunu gibi faktörler ele alınmaktadır (Gilbert, 1999, s.321). Özellikle bu grup kapsamında belirtilen çalışanların iş doyumunu, örgütsel bağlılığın önemli bir belirleyici etkeni olarak değerlendirilmektedir ki, konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da yüksek derecede iş doyumunun örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Boylu ve diğ., 2007, s.60). Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden bir diğeri de örgüt yönetimindeki yöneticilerle çalışanlar arasında bilgi ve düşüncelerin aktarılması olan örgütsel iletişimidir (Koçel, 1995).

Örgütteki iletişimin açıklık düzeyinin yüksek oluşu, örgüt amaçlarıyla çalışanın amaçları arasındaki uyumu sağladığı gibi iş doyumunu ve bağlılık düzeyini de artırır. Bu da işte kalma niyetini artırır (Daly ve Dee, 2006; Akt.: Al, 2007). Örgüt iletişiminin asıl amacı ise örgüt ile çalışanları arasındaki güven ortamının yaratılması ve sorunların en alt seviyeye indirilmesidir. Böylece çalışanlar kendilerini örgütün bir üyesi kabul ederek mevcut işlerine ve örgütlerine daha sıkı bağlanacaklardır (Özer, 2002; Akt.: Kılıçoğlu, 2010).

2.1.3.2.4. Ücret

Ücret, üst ve iş arkadaşlarıyla ilişkiler, iş koşulları, ilerleme fırsatları gibi faktörler nedeniyle örgüte bağlılık artar veya azalabilir ki, bu faktörler de bağlılıkla ilişkili olarak ele alınabilir (Boylu ve diğ., 2007, s.60). Yapılan bir çalışmada ücret düzeyinin işi bırakmada en önemli etkenlerden birisi olduğu ileri sürülmüştür. Özellikle üst seviyede çalışanlar için gelir örgütsel bağlılığı etkileyen çok önemli bir faktördür. Ayrıca rutin ve sıradan ödüllendirmeler kadar, dışsal ödüllendirmeler de önemlidir (İnce ve Gül, 2005, s.73).

Ücret düzeyi, örgütte ve sosyal yaşamda çalışanın statüsünü de belirleyen bir unsurdur (Gözen, 2007, s.61). Ücretler, örgüt tarafından sağlanan önemli bir unsur olup, işin çekiciliğini artırmakta ve çalışana yapılan daha yüksek bir ödeme, genellikle daha üst düzeyde örgütsel bağlılıkla sonuçlanmaktadır (Balay, 2000, s.68). Aksi durum ise çalışanları daha iyi parasal olanaklar aramaya zorlar. Çünkü çalışan kendini işe bağlı hissedemez ve işte geçici olarak çalışmak zorunda kaldığını düşünür. Sonuçta ise düşük ücretli işlerde çalışanın devir hızı da yüksek olmaktadır (Eren, 2004, s.271).

2.1.3.2.5. Yönetim Stili ve Katılım Olanakları

Örgütün yönetim tarzı ve bireylerin karar alma sürecine katılımı değişkenleri örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerdendir. Esnek ve katılımcı yönetim ve liderlik tarzı örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilerken, otokratik yönetim tarzı katılımı engelleyerek bağlılık duygusunu azaltmaktadır (İnce ve Gül, 2005, s.72). Örgüte bağlılığın, örgüte ilişkin değişkenlerle olan ilişkisini saptayan çalışmalarda, çalışanların yöneticilerine ilişkin algılarının çok önemli olduğu belirlenmiştir. Güvenilir, yenilikçi, açık, uyumlu olarak görülen yöneticilerin, çalışanların performanslarını arttırdığı, bu yöneticilerin gereken psikolojik havayı geliştirerek çalışanların örgütsel bağlılıklarını yükselttiği saptanmıştır (Çakır, 2001, s.154).

Öte yandan yönetime katılma, bireysel amaçlarla örgütsel amaçların engellenmesinde önemli rol oynamaktadır. Yönetime katılma, astların örgütsel sorunların çözümüne önemli katkılarda bulunmaları sebebiyle, çevrelerinden, özellikle

üstlerinden ve iş arkadaşlarından övgüler almalarını sağlarken, astların iş doyumunu ve örgüte bağlılığını arttırmaktadır (Eren, 2001, s.402).

2.1.3.2.6. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, örgütü kendisine özgü değer ve kişiliği ile ortaya koyan ve örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran ve ayıran varsayımlar, değerler ve sembollerdir (İpek, 1995, s.13). Örgüt kültürü, işlerin yapılış şekillerini ve örgütü etkileyen özelliklerin örgüt üyelerince paylaşılan algılarını içermektedir (Balay, 2000, s.142-143). Örgüt kültürü, örgüt üyelerince paylaşılan temel inançlar, değerler, normlar, semboller ve uygulamalar bütünüdür (Şişman, 2002).

Örgütsel kültürün olumlu yönleri bireylerde ortak bir kimlik duygusu yaratmasında görülür. Örgüt kültürü ayrıca, örgütsel amaçlara katılım yoluyla örgütsel bağlılık oluşturmaya yardım eder. Çalışanlara, olayları değerlendirebilecekleri bir ilgi çerçevesi sağlamaya; bakış açılarını ve algılarını etkileyerek örgüt ortamında kişilerarası ilişkilerin dengede tutulmasına yardım eder. Fakat örgüt kültürü aynı zamanda değişime karşı yüksek düzeyde direnç göstermeye, bürokrasi ve katılığı özendirerek örgütte kısır (dar) düşünmeye de yol açabilir. Örgütün gereksinim ve eylemleri düzenli olarak değişmek zorunda olmasına karşın, onun başat kültürü aynı kalabilir. Örgütsel yapının değişimi sonrasında çalışanlar arasında devam eden, modası geçmiş tutum, bakış açıları ve çalışma yöntemleri "kültürel boşluk" olarak adlandırılır (Balay, 2000, s.143).

2.1.3.3. Örgüt Dışı Faktörler

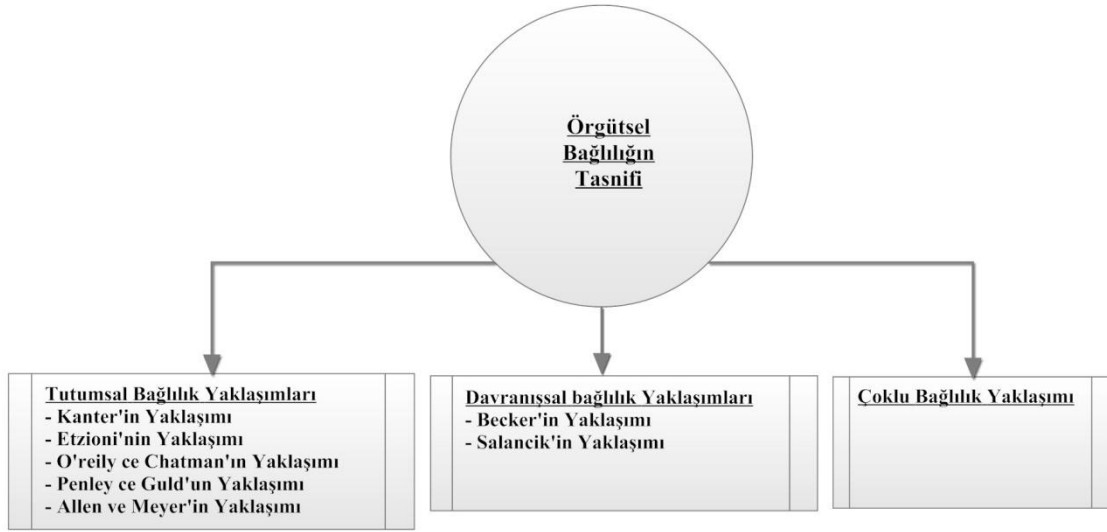
Örgütsel bağlılığa etki eden örgüt dışı faktör olarak alternatif iş imkânları ve profesyonellik incelenmiştir.

Alanyazında çalışanın işe başladıktan sonra örgütsel bağlılığını etkileyen en önemli örgüt dışı etkenlerden birinin, alternatif iş imkânları olduğu görülmektedir. Özcan (2008, s.21), özellikle işsizlik oranının yüksek olduğu ülkelerde bu etkenin daha fazla önem kazandığını belirtmektedir. Örgütsel bağlılık ile ilgili, yeni iş bulma olanaklarının az olmasının örgütsel bağlılığı artırdığı konusunda araştırmalar bulunmaktadır (Wallace, 1995, s.238; Meyer v.d., 1998, s.48; Glisson ve Durick, 1988, s. 67; Ak.: Balay, 2000, s. 67).

Örgütsel bağlılığı etkileyen örgüt dışı faktörlerden bir diğeri ise profesyonelliktir. Profesyonellik söz konusu olduğunda çelişkili bir örgütsel bağlılık kavramı karşımıza çıkmaktadır. Profesyoneller için ya mesleğine ya da örgütüne bağlılık önem kazanmakta hem mesleğine hem de örgütüne bağlılık ise bir ikilem doğurabilmektedir. Eğer örgüt, profesyonellerin mesleki ve kariyer gelişimlerini sağlamasına katkıda bulunuyorsa ya da onları örgütte sorumluluk duyacakları üst pozisyonlara getiriyorsa; bu durumda profesyonellerin mesleğe bağlılıkları olumsuz etkilenirken örgüte bağlılıkları artabilmektedir. Bu sebepten profesyonellerde üst düzey yönetici olmak ve ücret ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki görülebilmektedir (Gunz, 1994, s.802; Akt.: Güçlü, 2006, s.63).

2.2. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Örgütsel bağlılık kavramının tanımlanmasında yaşanan karışıklık, bu kavramın sınıflandırılmasında da ortaya çıkmaktadır. Çeşitli araştırmacılar, farklı yaklaşımların ele alınabileceği sınıflandırmalar önermişlerdir. Örneğin; Huang, bağlılıkla ilgili olarak geliştirilen farklı teorileri dört grupta sınıflandırmışlar (2000, s.7-12). Bunlar: davranışsal, sosyolojik, moral ve tutumsal bağlılık türleridir. Bağlılıkla ilgili birbirinden değişik sınıflandırmalar yapmak mümkünse de alanyazında özellikle üç sınıflandırma türü ön plana çıkmaktadır. Şekil 2.2’de de gösterilen bu üç önemli sınıflandırma; tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılıklar şeklinde ortaya konulabilir (İnce ve Gül, 2005, s.26).



Kaynak: İnce ve Gül (2005:26)

Şekil 2.2: Örgütsel Bağlılık Sınıflandırması

2.2.1. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları

Tutum kelime anlamı olarak Özgüven'e göre, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya düşünceyi kabul veya reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir. bireyin tutumunun sevgisini, nefretini ve genelde tüm davranışlarını etkilediğine ve bireyin kişiliğinin bir parçası olduğuna dikkat çekmektedir (Özgüven, 1994, s.336).

Genel olarak tutum, bireyin çevresindeki her hangi bir konuya (canlı ya da cansız) karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimini ifade etmektedir (Baysal ve Tekarslan, 2004, s.299).

Tutumlar, kişileri belli davranışlara yönlendiren eğilimlerdir. Tutumların temel olarak bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Bilişsel öge, bir nesne, olay ya da kişi hakkındaki bilgi ve inanışları içermektedir. Duygusal öge, tutumun kişide oluşturduğu duygusal tepkilerdir. Davranışsal öge ise, tutum doğrultusunda harekete geçmeyi ifade etmektedir (Can, 1997, s.151). Diğer bir deyişle davranışsal öge, nesne, olay ya da kişiye yönelik davranışlarda bulunma veya cevap verme eğilimidir (Samadov, 2006, s.72).

Bu yaklaşıma göre bağlılık, bireyin çalışma ortamını değerlendirmesi sonucu oluşan ve bireyi örgüte bağlayan duygusal bir tepkidir. Diğer bir ifadeyle bağlılık, bireyin örgütle bütünleşmesi ve örgüte katılımının nisbi gücüdür (Bayram, 2005, s.129).

Tutumusal bağlılık kişinin örgütsel amaçlarla özdeşleşmesini ve bunlar doğrultusunda çalışma istekliliğini bildirir (Tayfun ve diğ., 2008). Özsoy (2004), tutumsal bağlılık kavramının çalışanların örgütleriyle olan ilişkilerine odaklandığını vurgulamıştır. Bu bağlılık türünde çalışanın kendi değer ve hedeflerinin, örgütün değer ve hedefleriyle uyum göstermesi gerekmektedir. Tutumsal bağlılık, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; örgüt amaç ve değerleri ile özdeşleşme, işle ilgili faaliyetlere yüksek katılım ve örgüte sadakatle bağlanma şeklinde ifade edilmektedir (Bayram, 2005, s.129).

Alanyazında tutumsal bağlılık konusunda çeşitli yaklaşımlara rastlanmaktadır. Tutumsal bağlılıkla ilgili yaklaşımlar içinde en önemlileri Kanter, Etzioni, O'Reilly ve Chatman ile Allen ve Mayer tarafından geliştirilen tutumsal bağlılık yaklaşımlarıdır.

2.2.1.1. Kanter Sınıflandırması

Kanter'e (1968, s.500) göre örgütsel bağlılık, bireylerin enerjilerini ve sadakatlerini sosyal sisteme vermeye istekli olmaları, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleridir. Örgütler, sosyal sistemler olarak belirli istek, gereksinim ve beklentilere sahiptirler. Çalışanlar bunları, örgüte karşı olumlu tutumları benimseyerek, yani örgütü severek, uyumlu olarak, örgüte sadık kalarak ve kendilerini örgüte adayarak sağlayabilir.

Kanter (1968, s.499-517), örgütsel bağlılığı üçe ayırmıştır:

Devamlılık Bağlılığı: Devamlılık bağlılığı, üyelerin kendilerini örgütün sürekliliği için adanmışlardır. Örgütlerine kişisel yatırımlar yaptıkları için üyelerin örgütten ayrılmaları maliyetli ve zordur. Birey, örgütü adına çok fedakârlık yaptığı için üyeliğini sürdürmek durumunda kalmaktadır.

Kenetlenme Bağlılığı: Örgütteki üyelerin örgüt içindeki sosyal ilişkilere bağlanmalarıdır. Grup üyeleri arasındaki dayanışma geliştirilerek kenetlenme bağlılığı oluşturulur. Bu tür gruplarda grup içi çekişmelere ve kıskançlıklara çok az rastlanması, grup bilinci ve grup birliğinin ise oldukça yüksek olması beklenmektedir. Bu durumda grup, dışarıdan gelen ve varlığını tehdit eden güçlere karşı gelebilecek, üyeleri arasındaki birlik ve beraberliği muhafaza edebilecek kadar güçlü hale gelecektir.

Kontrol Bağlılığı: Üyelerin davranışlarını istenilen yönde şekillendirmek için örgüt üyelerinin örgüt normlarına bağlanmasıdır. Kontrol bağlılığı, üyeler, örgütün değer ve

normlarının uygun davranışlar için önemli birer kılavuz olduğunu düşündüklerinde var olmaktadır.

Kanter (1968, s.501), bu üç bağlılık şeklinin birbirleriyle büyük ölçüde ilişkili olduklarını düşünmektedir. Üçü de kişinin örgütle olan bağlarını güçlendirmek için kişi üzerinde ortak bir etki yaratarak birbirlerini pekiştirirler. Dolayısıyla, bu bağlılık şekillerinin üçünün de yüksek olduğu örgütler çok daha başarılı olacaklardır.

2.2.1.2. Etzioni'nin Sınıflandırması

Etzioni, örgütsel bağlılığı, üyelerin örgüte bağlılıkları bakımından üçe ayırmaktadır. Buna göre en olumsuz uçta negatif-yabancılaştırıcı (alienative), ortada nötr-hesapçı ve en olumlu uçta ise pozitif-moral bağlılık vardır. Yabancılaştırıcı bağlılıkta, bireyler, örgütü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü zaman meydana gelirken; nötr veya hesapçı bağlılıkta, bağlılık düzeylerini, güdülerini karşılayacak şekilde ayarlayabilirler. Moral bağlılık ise, standartlar ve değerler içselleştiğinde ve örgüte bağlılık göreceli olarak ödüldeki değişimlerden etkilenmediği zaman gerçekleşir. Ayrıca yabancılaştırıcı bağlılıkta kişi, psikolojik olarak örgüte bağlılık duymamasına rağmen üye olarak kalmaya zorlanırken, nötr-hesapçı bağlılıkta kişi, verilen ücrete karşılık olarak bir günde çıkarılması gereken iş normuna uygun ölçüde bir bağlılık ortaya koymaktadır. En olumlu uçta yer alan pozitif-moral bağlılıkta ise birey, örgütün amacını ve örgütteki işini özde değerli saymakta ve işi, her şeyden önce ona değer verdiği için yapmaktadır (Balay, 2000, s.19-20).

2.2.1.3. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflaması

O'Reilly ve Chatman, örgütsel bağlılığı, çalışanın örgütüyle olan psikolojik bağlılığı olarak ele alır. Çalışan ile örgütü arasındaki psikolojik bağın gelişmesini sağlayan şey ise çalışanın örgütü ile özdeşleşmesidir. O'Reilly ve Chatman, örgüte bağlılığı üç boyutta ele almaktadır. Bunlar: Uyum, özdeşleşme ve içselleştirmedir. Uyum, bireylerin tutum ve davranışları ile dış ödüllere ulaşmasıdır. Çalışanlar, örgütlerine olan uyumlarını artırmak için örgütün ödülleri elde etme, cezalarını uzaklaştırma davranışları içerisinde bulunurlar. Özdeşleşme, örgüt çalışanlarının diğer çalışanlarla yakın ilişkiler kurma temeline dayanır. Çalışan ait olduğu örgütünün üyesi

olmaktan gurur duyar. İçselleştirme boyutunda ise çalışan örgütün bir parçasıdır (Balay, 2000, s.18; İlsev, 1997, s.13; Boylu, Swailes, 2002; Pelit ve Güçer, 2007; Lee, 2000; Meyer ve Herscovitch, 2001; Akt.: Uğurlu, 2009, s.100).

2.2.1.4. Penley ve Gould Sınıflaması

Penley ve Gould'un yaklaşımı Etzioni'nin örgüte katılım modeline dayanmaktadır. Penley ve Gould (1988), Etzioni'nin ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı katılım veya bağlılık modelinin örgütsel bağlılığı açıklamak bakımından oldukça uygun olduğunu, ancak bu modelin bazı nedenlerle alanyazında yeteri kadar ilgi görmediğini belirtmişlerdir. Nedenlerin başında modelin karmaşık olması gelmektedir. Zira modelde ahlaki ve yabancılaştırıcı olmak üzere iki adet duygusal içerikli bağlılık mevcuttur. Ancak bunların birbirinden tamamen bağımsız mı yoksa birbirine zıt kavramlar mı olduğu yeterince açık değildir. Eğer bunlar birbirinin zıttı anlamında kullanılmışlarsa yabancılaştırıcı bağlılık ahlaki bağlılığın olumsuzluğundan, yabancılaştırıcı kavramına gerek olmayacaktır. Penley ve Gould bu iki bağlılık kavramını birbirinden bağımsız olarak ele almışlardır (İnce ve Gül, 2005, s.36).

Penley ve Gould da Etzioni'nin modelini temel alarak örgütsel bağlılığın üç boyutu olduğunu belirtmektedirler. Bunlar; ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılıktır. Ahlaki bağlılık, örgütsel amaçları kabullenme ve onlarla özdeşleşmeye dayanmaktadır. Bu bağlılık türünde kişi, kendisini örgüte vakfetmekte, örgütün başarısı veya başarısızlığından kendisini sorumlu tutmaktadır. Çıkarıcı bağlılık, alış-veriş temeline dayanmaktadır. Çalışanların ortaya koydukları katkılar karşılığında ödül ve teşvikler beklemelerini esas almaktadır. Örgüt belirli amaçlara ulaşmak için bir araç olarak görülür. Yabancılaştırıcı bağlılık ise, kişinin örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün bulunmadığı veya alternatif iş imkanlarının bulunmadığı konusundaki algılamalarına dayanmaktadır (Cengiz, 2001, s.27-30).

2.2.1.5. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması

1984'te Allen ve Meyer örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmalara dayanarak bağlılığı "duygusal" ve "devam bağlılığı" olmak üzere iki boyutlu bağlılık modeli oluşturmuşlardır. 1990 yılında Wiener ve Vardi'nin 1980 yılındaki çalışmalarına

dayanan normatif bağlılık isimli üçüncü boyutu eklemişlerdir (Akt.: Çakır, 2007). Allen ve Meyer, alanyazına kattıkları bu ‘Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık’ modelinde çalışanların modeldeki üç boyutu aynı anda, farklı derecelerde yaşayabileceğini savunmakta ve bağlılık tutumlarını daha iyi kavrayabilmek için her üç bağlılık boyutunun birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan bu modelin, çalışanların örgütlerine duydukları bağlılığın türünü ve derecesini anlamada ve çalışanlara istenilen davranışların kazandırılmasında yöneticilere yol gösterici olduğu söylenebilir (Sabuncuoğlu, 2007).

Meyer ve Allen’e (1991) göre bağlılık üç ana temayı yansıtmaktadır;

1. Örgüte duygusal olarak bağlı olma,
2. Örgütten ayrılmayla ortaya çıkacak kaybın göz önüne alınması ve
3. Örgütte kalma zorunluluğu.

Buna göre duygusal bağlılık bireyler istedikleri için, normatif bağlılık zorunluluk dolayısıyla, devam bağlılığı ise ihtiyaçlardan kaynaklanmaktadır. Bir başka deyişle duygusal bağlılık çalışanın isteğine, devam bağlılığı gereksinimlere dayalıdır. Ayrıca duygusal bağlılık, bağlılık tutumu, devamlılığa yönelik bağlılık ise bağlılık davranışı olarak nitelendirilebilmektedir.

Duygusal bağlılık, çalışanın örgüte duygusal bağlılığını, onunla bütünleşmesini yansıtır. Duygusal bağlılıkta çalışanların örgütte kalma nedeni, duygusal bağlılık ve örgütün amaçlarıyla özdeşleşmedir. Güçlü duygusal bağlılıkla örgütte kalanlar, buna gereksinim duyduklarından değil fakat bunu istedikleri için örgütte kalmaya devam ederler. Tutumsal bağlılık olarak da anılan duygusal bağlılık, iş çevresine ilişkin duygusal tepkilerle yakından ilgili olup, daha çok işe sarılma, birlikte çalışan arkadaşlardan, işten ve mesleğe bağlılıktan sağlanan doyumla ilişkilidir (Balay, 2000, s.73).

Duygusal olarak örgütlerine yüksek düzeyde bağlı olan bireyler, ekonomik nedenler yüzünden değil, sadece örgütün temsil ettiği değerleri uygun buldukları ve onun amacını yerine getirmesini sağlamak için örgütte kalmak isterler. Böylece örgütün performansı ön planda, bireyin kişisel çıkarları ise arka planda olup, birey örgüt başarısını veya zararını kendine ait hisseder (Yalçın, 2009, s.30: Akt.: Kılıçoğlu, 2010, s.19). Diğer taraftan bu çalışanlar, her örgütün hayalini kurduğu, gerçekten kendini

örgüte adanmış ve sadık çalışanlardır. Bu şekilde çalışanlar, işine karşı olumlu tutum sergilerler ve gerektiğinde fazla çaba göstermeye hazırdırlar (Çağlar, 2008, s.69-72)

Örgüt çalışanlarının duygusal bağlılığı birçok faktörden etkilenmektedir. Allen ve Meyer (1991), duygusal bağlılığı etkileyen faktörleri aşağıdaki gibi sıralamışlardır.

- İş güçlüğü: Çalışanın çalıştığı örgütte yaptığı işin güç, mücadele gerektiren ve heyecanlı bir iş olması,
- Rol açıklığı: Örgütün çalışandan neler beklediğini açıkça belirtmesi,
- Amaç açıklığı: Çalışanın, örgütte yaptıklarını niçin yaptığı konusunda açık bir anlayışa sahip olması,
- Amaç güçlüğü: Çalışanın yerine getirdiği iş gereklerinin özellikle çalışan tarafından aranan veya talep edilen olmaması,
- Yönetimin öneriye açıklığı: Üst yönetimdeki kişilerin, örgütteki diğer çalışanlardan gelen fikirleri dikkate alması,
- Arkadaş bağlılığı: Örgütteki insanlar arasında yakın ve samimi ilişkilerin olması.
- Örgütsel bağlılık: Çalışanda, örgütün söylediğini yapacağına ilişkin güven duygusunun olması,
- Eşitlik: Örgütteki insanlardan bazılarının hak ettiğinden fazlasını, bazılarının hak ettiğinden azını almaması,
- Kişisel önem: Çalışan tarafından yapılan işin, örgütün büyük amaçlarına önemli katkılar yaptığı yönündeki duyguların güçlenmesini teşvik etmesi,
- Dönüt: İşteki performansı konusunda çalışana sürekli bilgi vermesi,
- Katılım: Çalışanın kendi iş yükü ve performans standartlarıyla ilgili kararlara katılımını sağlanmasıdır.

Devam bağlılığı, çalışanın çalıştığı örgütten ayrılması durumunda ortaya çıkacak maliyetleri göze alamaması ve/veya iş alternatiflerinin azlığı ile ilgili bir durumdur. Bu durumdaki çalışanlar koşullar böyle gerektirdiği için örgüte bağlılık duyarlar ve örgüt üyeliğini sürdürmenin asgari koşullarını yerine getirirler (Bolat ve Bolat, 2008, s.78). Devam bağlılığı örgütten ayrılmanın getireceği maliyetlerin farkında olma anlamına gelmektedir. Devamlılık bağlılığı; örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağını düşünülmesi nedeniyle örgüt üyeliğinin sürdürülmesi durumudur (İnce ve Gül, 2005, s.40).

Bu tür bir bağlılıkta birey rasyonel davranır ve örgütü terk etmekle kaybedeceklerini düşünerek, örgütteki üyeliğini sürdürme yönünde tutum sergiler. Bu bağlılık, iki ayrı olgunun sonucu olabilir. Birincisi uygun iş alternatiflerinin olmaması, ikincisi ise bireyin örgüte yaptığı yatırımların büyüklüğüdür.

Bu yaklaşım aynı zamanda örgütsel bağlılığı, ödül–maliyet bakış açısından da ele almaktadır. Maliyete göre daha fazla ödüle layık görülmek, daha fazla örgütsel bağlılık anlamına gelmektedir. Becker (1960), değişim yaklaşımına yatırım unsuruyla birlikte zaman unsurunu da ilave etmiştir. Ona göre bir çalışanın zaman içinde örgüte daha fazla yatırım yapması, ayrılması durumunda bunları kaybetme olasılığı nedeniyle daha fazla bağlılık göstermesine sebep olacaktır (Chen ve Francesco, 2003:491: Akt. Halis, 2007, s.50).

Normatif bağlılık ise çalışanların ahlaki bir yükümlülük duygusu ile örgütlerine bağlanmalarını ifade eder. Normatif bağlılığı yüksek olan çalışanlar, bireysel değerlere veya örgütte kalma yükümlülüğünün oluşmasına yol açan ideolojilere dayanarak, örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görür ve örgütte kalmanın ya da örgütüne bağlılık göstermenin “doğru bir davranış” olduğuna inanırlar. Diğer bir ifade ile normatif bağlılık bireylerin kişisel sadakat normları ile ilişkili olup onların sosyal ve kültürel özelliklerinden etkilenir (Akt. Uyguç ve Çımrın, 2004, s.93).

Normatif bağlılık, çalışanların ahlaki bir görev duygusuyla örgütten ayrılmamanın gereğine inandıkları için kendilerini örgüte bağlı hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Çalışanın örgütüne bağlılık göstermeyi bir görev olarak algılaması doğru ve zorunlu olduğunu düşünmesi sonucunda geliştiğinden diğer iki tip bağlılıktan ayrı bir boyutu temsil etmektedir (Wasti, 2000, s.401).

Örgütsel bağlılığın bu boyutunda örgüte bağlılık; çalışanların sağladıkları herhangi bir çıkar ya da kazandıkları ödüle bağlı olarak değil; öğrendikleri sadakat ve erdemden ötürü gerçekleşir. Öte yandan çalışan örgütüne karşı duyduğu minnet duygusundan dolayı örgütte kalmaktadır. Bu minnet duygusunun sebebi ise işverenin, çalışana çok ihtiyacı olduğu bir zamanda iş vermesinden kaynaklanmaktadır. Bu tip çalışan, örgütün kendilerine geçmiş zamanda iyi davrandığına inanmaktadır. Bundan dolayı bir süre daha örgütte kalmalarının örgüte karşı borçları olduğuna inanmaktadırlar (Çetin, 2004, s.96).

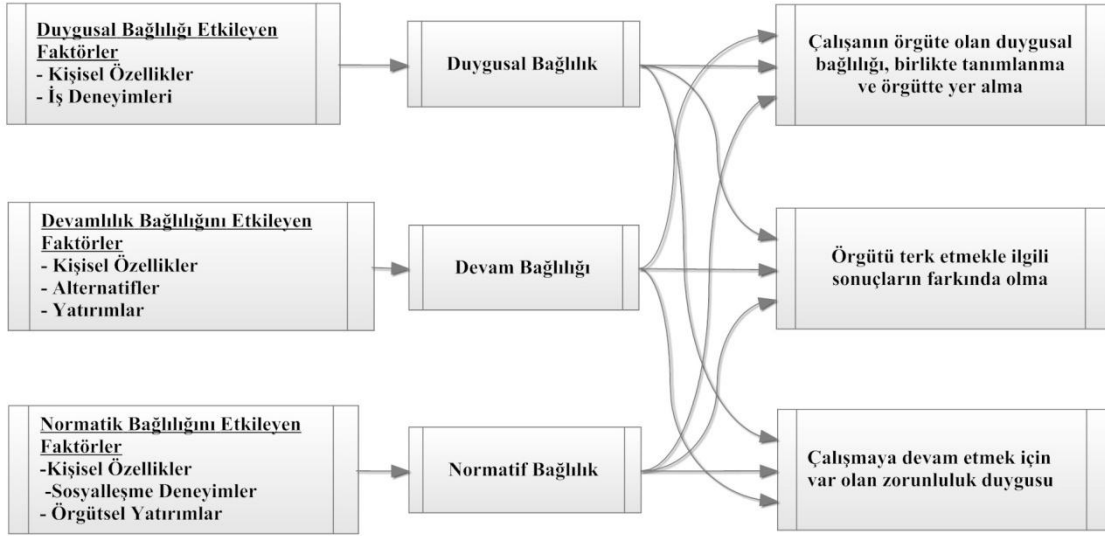
Wiener'e göre (1982) ise normatif bağlılık, kendini kuruma adamayı ve sadakati teşvik eden bir kültür içinde sosyalleşme sağlaması nedeniyle, kurum ve örgütlere bağlı ve sadık olma eğilimine vurgu yapar. Öte yandan normatif bağlılık örgütsel misyon, hedef, politika ve faaliyet tarzlarıyla tutarlı olan ve çalışan tarafından içselleştirilen inançları da kapsar. Bu şekilde birey-örgüt değerleri arasındaki uyum "örgütsel kimlik" sürecini ortaya koyar (Akt.: Durna ve Eren, 2005). Çalışanlar da hem bu örgütsel kimliği korumak hem de bağlılığın doğru ve etik bir davranış olduğuna inandıkları için örgütlerine karşı bağlılık gösterirler.

Duygusal, devamlılık ve normatif bağlılığın ortak yönü, çalışan ile örgüt arasında örgütten ayrılma olasılığını azaltan bir bağın oluşmasıdır. Üç bağlılık şekli arttığında çalışanlar örgütte kalmaya devam etmektedir; fakat bağlılık duygusal bağlılıkta isteğe, devam bağlılığında gereksinime, normatif bağlılıkta ise yükümlülüğe dayanmaktadır (Balay, 2000, s.22).

Sonuçta her bağlılık türü, çalışanı bir şekilde örgüte bağlamakta ya da örgütten ayrılmasını engellemektedir. Duygusal bağlılığı olan çalışanlar istedikleri için, güçlü normatif bağlılığa sahip olan çalışanlar zorunlu oldukları için, devam bağlılığı güçlü olan çalışanlar ise ihtiyaç duydukları için örgütlerinde kalırlar.

Allen ve Meyer'in sınıflamasını İnce ve Gül'e göre Şekil 2.3'teki gibi olup, örgütsel bağlılıkla örgütte kalma davranışı arasındaki ilişki ise Şekil 2.4'te gösterilmiştir.

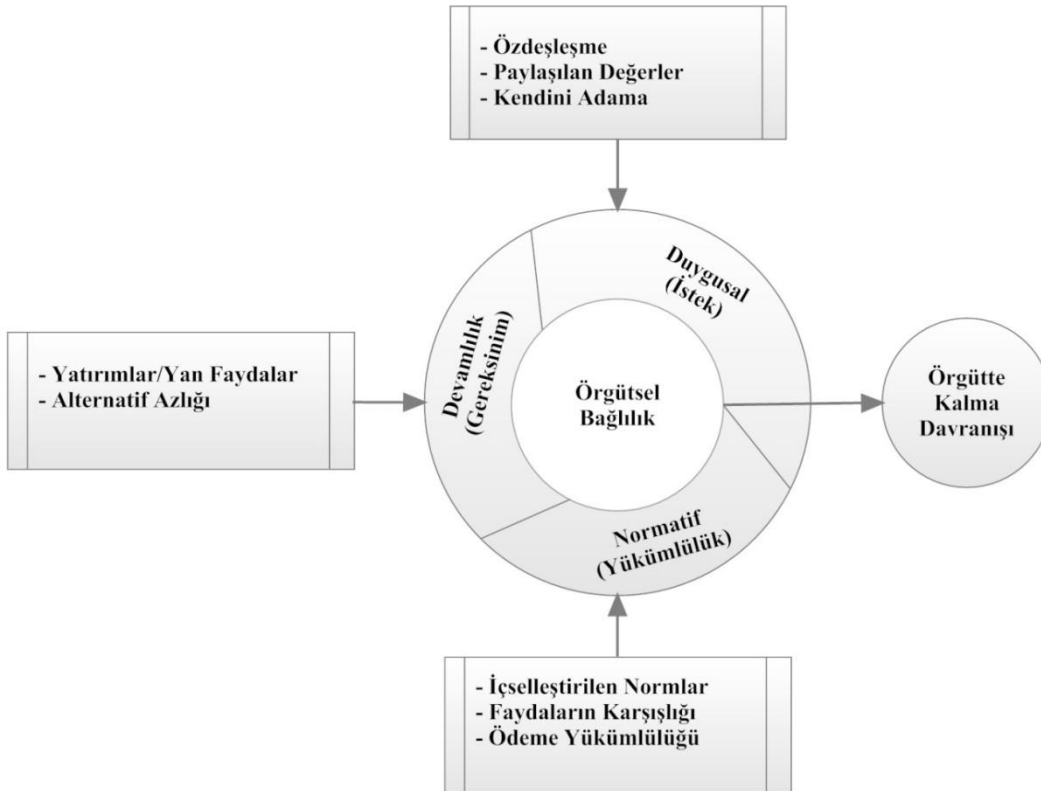
Üç Bileşenli örgütsel Bağlılık Modeli



Kaynak: (İnce ve Gül 2005:39)

Şekil 2.3: Üç Bileşenli Örgütsel Bağlılık Modeli

Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Modeli ve Örgütte Kalma Davranışı

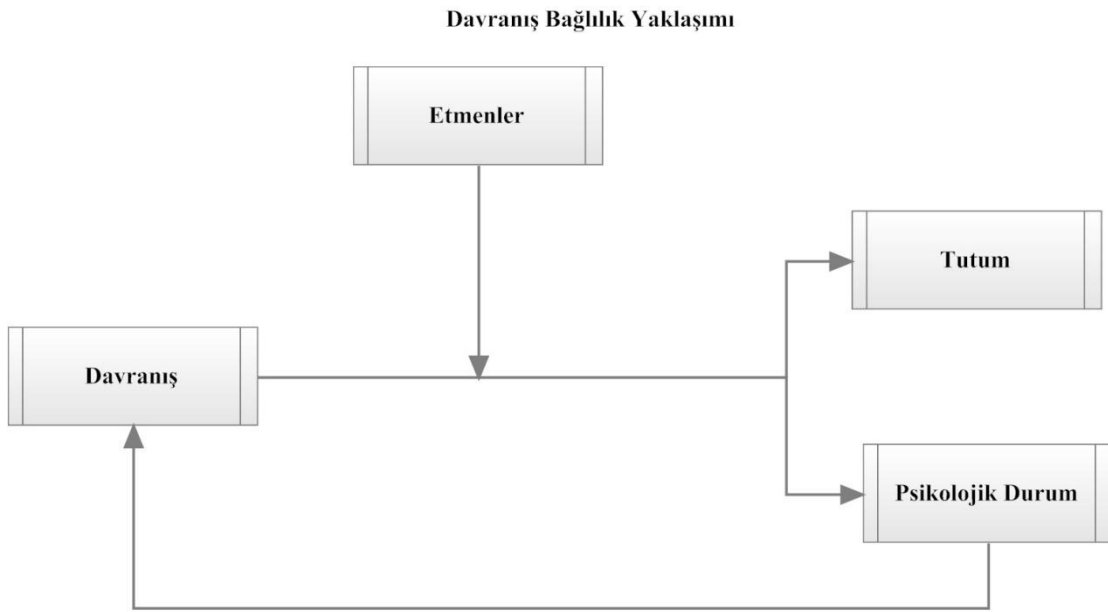


Kaynak: (Meyer ve Herscovitch, 2001, s.317)

Şekil 2.4: Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Modeli ve Örgütte Kalma Davranışı

2.2.2. Davranışsal Yaklaşım

Örgütsel davranış araştırmacılarının “tutumsal bağlılık” kavramına karşılık, sosyal psikologlar “davranışsal bağlılık” kavramını kullanmışlardır. Bu kavramı, bağlılığın dışı vurumu olarak ele almak mümkündür. Davranışsal bağlılık, kişilerin geçmiş deneyimleri ve örgüte uyum sağlama durumlarına göre örgütlerine bağlı hale gelme süreci ile ilgilidir (Clifford, 1989, s.144; İnce ve Gül, 2005, s.48). Allen ve Meyer ise davranışsal bağlılık Şekil 2.5’te yer almaktadır.



(Kaynak: Meyer ve Allen 1991, s63)

Şekil 2.5: Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı

Meyer ve Allen'e (1997, s.9) göre davranışsal bağlılık, bireylerin belli bir örgütte çok uzun süre kalmaları sorunu ve bu sorunla nasıl başa çıktıkları ile ilgili bir kavramdır. Bu yazarlara göre, davranışsal bağlılık gösteren çalışanlar, örgütün kendisinden ziyade, yaptıkları belirli bir faaliyete bağlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle davranışsal bağlılık, örgütten çok bireyin davranışlarına yönelik olarak gelişmektedir. Buna göre, birey bir davranışta bulunduktan sonra, bazı etmenler nedeniyle davranışını sürdürmekte ve bir süre sonra da sürdürdüğü bu davranışa bağlanmaktadır. Zaman geçtikçe de, söz konusu davranışa uygun veya onu haklı gösteren tutumlar

geliştirmekte, bu da davranışın tekrarlanma olasılığını artırmaktadır (Meyer ve Allen, 1991, s.62; Oliver, 1990, s.20).

2.2.2.1. Becker'in Yan Bahis Kuramı

Becker'e göre bağlılık, çalışanın bazı yan bahislere girerek tutarlı bir davranış dizisini o davranışlarla ilgisi olmayan çıkarları ile birleştirmesidir. Çalışanın belli bir şekilde davrandığı sürece elde edeceği faydayı göz önüne alarak aynı davranışları sürdürme eğilimi içinde olmasıdır. Tutarlı davranmak, çalışanların amaçlarına ulaşması için yeğlenir. Bu durumda çalışan alternatif davranışlarda bulunmaktan kaçınır. A davranışını göstermeme konusunda bir söz vermişseniz, B davranışını gösterme durumunuzda A davranışınız ile ilgili kararınız bozulacaksa B davranışını göstermekten vazgeçersiniz (İlsev, 1997, s.29).

2.2.2.2. Salancik'in Sınıflandırması

Örgütsel bağlılığın davranışsal ve tutumsal boyutları olduğunu ileri süren Salancik bağlılığı; çalışanın davranışlarına ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması durumu olarak ifade ederken; örgütsel bağlılığı ise çalışanın daha önce yaptığı davranışlarına bağlılığı olarak belirtmektedir. Bu yönüyle Becker'in yaklaşımıyla paralellik gösteren bu yaklaşım, tutumlar ile davranışlar arasındaki uyuma dayanmakta; çalışanın tutumları ile davranışları uyumsuz olduğu zaman strese gireceğini, tutumlar ile davranışlar arasındaki uyumun işe bağlılığı getireceğini ileri sürmektedir (Mansur, 2008, s.94; Çakır, 2007, s.13).

Salancik'e göre bağlılık; kişinin davranışlarına ve davranışları aracılığıyla faaliyetlerini ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması durumudur. Salancik'in yaklaşımı tutumlar ve davranışlar arasındaki uyuma dayanmaktadır (İnce ve Gül, 2005, s.53). Buna göre, özellikle, açık, kesin ve şüphe götürmeyen, bir kez yapıldıktan sonra geri dönüşü olmayan, başkaları önünde gerçekleşen ve gönüllü olarak yapılan davranışlar, bağlılığı etkilemektedir (Bolat ve Bolat, 2005, s.77).

Salancik'e (1977) göre hareket etmek kişiyi bağlar. Çünkü davranış olarak bağlılık, öncelikle çalışanın örgütten ayrılma gücü ve becerisi üzerindeki algılanmış sınırlıklar ile bireyi örgüte bağlı hale getiren seçeneklerden kaynaklanmaktadır. Buna

karşın Salancık, tutum olarak bağlılığın paylaşılan değerler ve amaçlardan kaynaklandığını ileri sürmektedir (Balay, 2000, s.25).

2.2.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

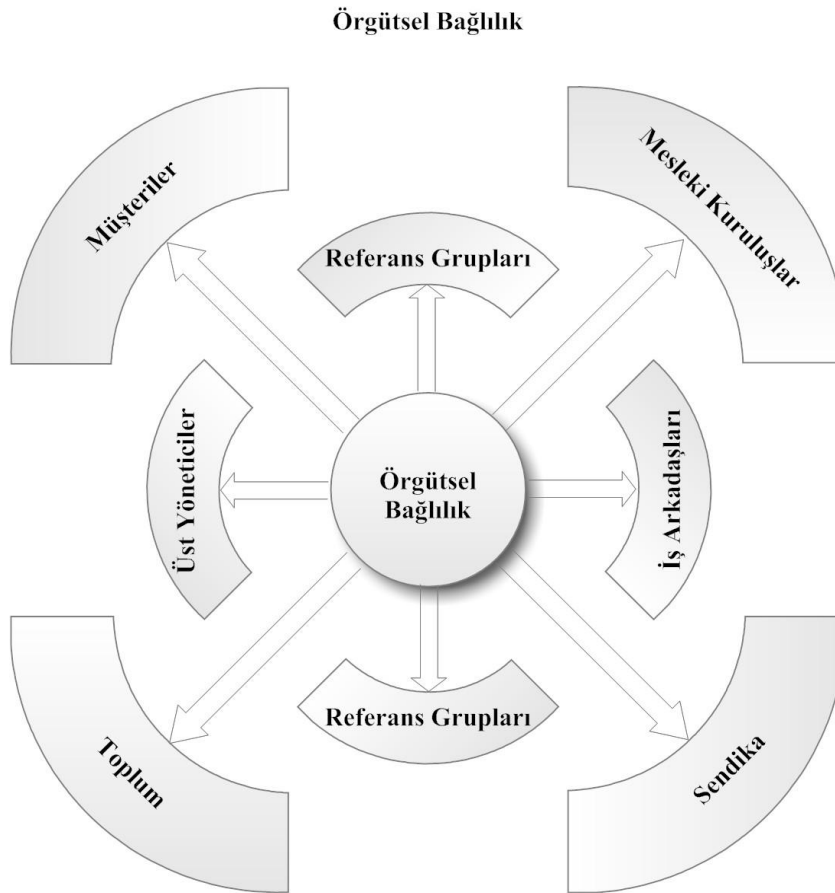
Reichers (1985), tutumsal bağlılığı geliştirerek çoklu bağlılık yaklaşımını ortaya atmıştır. Örgütsel bağlılıkla ilgili sınıflandırmalar, genellikle bağlılığın örgütün bütününe duyulduğu fikrine dayanmaktadır. Reichers'e (1985) göre diğer bağlılık yaklaşımlarında örgüt, tipik olarak birey açısından bağlanmayı ortaya çıkaran farklılaşmamış tek bir parça varlığı simgelemektedir. Varoğlu (1993, s.9), Reichers'in (1985) örgütlerin farklılaşmamış bir bütün olmadığını, aksine her birinin farklı amaç ve değerler setine sahip olduğu koalisyonları içerdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda çoklu bağlılık yaklaşımı, örgüt içinde bulunan farklı unsurlardan hareketle, farklı düzeylerde bağlılık türlerinin ortaya çıkabileceğini ileri sürdüğünden diğer iki bağlılık türünden ayrı olarak ele alınmaktadır (Balay, 2000, s.24-26).

Örgüt teorisyenleri örgüt üyelerinin hizmet etmeye çalıştıkları farklı değerlerle çatışan amaç dizileri üzerinde yoğun olarak çalışmış, ancak örgütün kendi doğasıyla yeterince ilgilenmemişlerdir (Reichers, 1985, s.469-470). Oysa örgütün doğası, örgütteki belirli gruplar ve onların amaçları, kişilerin çoklu bağlılıklarının odağını oluşturmaktadır (Cengiz, 2001, s.43).

Çoklu bağlılık yaklaşımı, kişilerin örgütlerine, mesleklerine, müşterilerine, yöneticilerine ve iş arkadaşlarına farklı düzeylerde bağlılık göstereceklerini kabul etmektedir (Becker ve diğerleri, 1996, s.465). Dolayısıyla çoklu bağlılık kaynaklarını belirlemek için, bir örgütle ilgili çeşitli grupların belirlenmesi gerekmektedir. Bu grupları, çalışanlar, müşteriler, yöneticiler, sendikalar ve genel anlamda kamuoyu olarak sıralamak mümkündür. Örgütlerin varlık sebeplerinin, genellikle birden fazla grubun amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmak olduğu kabul edilmektedir (İnce ve Gül, 2005, s.54).

Çoklu bağlılık yaklaşımı, bir kişi tarafından duyulan bağlılığın bir başkası tarafından duyulan bağlılıktan farklı olabileceğini öngörmektedir. Bu nedenle, bir kişinin örgüte bağlılığının kaynağı, kaliteli ürünlerin uygun bir fiyatla piyasaya sunulması olabilirken, bir başkasının bağlılık kaynağı ise örgütün çalışanlarına gösterdiği yakın ilgi olabilmektedir (Reichers,1985, s.467).

Çoklu bağlılık yaklaşımında örgütsel bağlılık, örgütü oluşturan çeşitli iç ve dış unsurların bağlılıklarının bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır. Kişiler, örgütün iç çevresini oluşturan yöneticilerine, çalışma arkadaşlarına, bireyin henüz gerçek üyesi olmadığı ancak üye olmak istediği, bunun için çeşitli çabalar gösterdiği referans gruplarına ve örgüt dış çevresini oluşturan müşterilere, mesleki kuruluşlara, sendikalara ve topluma farklı bağlılık gösterebilmektedirler ve bu farklı bağlılık Şekil 2.6'da görülmektedir.



Kaynak: (Reichers, 1985, s472)

Şekil 2.6: Çoklu Bağlılık Yaklaşımında Örgütsel Bağlılık

2.3. Örgütsel Bağlılık Boyutları

İş görenin yapmış olduğu işe ya da işin belirli boyutlarına karşı tutumunu belirleyen iş doyumunu ve işini gerçekleştirmiş olduğu işyerine bir bütün olarak gösterdiği bağlılığın düşük olmasının bireysel ve örgütsel bazı sonuçları olabilmektedir. Çalışma

yaşamında iş tatminsizliği ve yetersiz örgütsel bağlılık, çalışmada sağlık yakınmaları, verim düşüklüğü, işe devamsızlık, örgüte daha düşük düzeyde bağlılık ya da örgütten ayrılmalar biçiminde sonuçlara neden olmaktadır. Bu sonuçlar ise çalışma yaşamında işletmelerin amaçlarının gerçekleşmesini engelleyici ya da zorlaştırıcı birer sorun olarak görülmektedir (Yüksel, 2003, s.262).

2.3.1. Uyum boyutu

Bazı durumlarda insanlar bir örgütü yüzeysel düzeyde desteklerler. Bunlar, örgüte inanmaktan çok, uyumlu eylemler yoluyla bazı ödülleri kazanmayı ve cezaları savmayı isterler. Bu yüzeysel bağlılık, uyum olarak adlandırılmaktadır. Yetki, kural ve prosedür eylemleri genellikle uyum ile sonuçlanır. Burada birey yaptığını, yapmak zorunda olduğundan yapar. Uyum her zaman zorunluluk bildirir. Uyum ayrıca yetkiyi elinde bulunduranın avantajlı olduğu durum olup, genellikle acil bir çözüm olarak kısa dönemler için geçerlidir. Tercihlerini astlarına pozisyonunu kullanarak kabul ettirmeye çalışan bir yöneticiye uyulur, fakat bu uyum gönülsüzdür. Bu yüzden, uyum güvene değil kontrole dayanır ve kişiye seçme olanağı vermez.

Uyum, bağlılıkta ilk aşamadır. Bu aşamada birey, diğerlerinin etkilerini sadece onlardan bir şey elde etmek için kabul eder. Yani uyum da örneğin, ödeme, ilerleme gibi belli dış ödülleri ve elle tutulur kaynakları kazanma amacı vardır (Balay,2000, s. 96-97). Uyum, ödül-maliyet dengesine dayalı bir bağlılık olma yanında, birey ve örgüt arasında var olan bir dizi karşılıklı kabullere dayanır. Psikolojik ve ekonomik sözleşmenin ilişkisel öğeleri de örgüt ve çalışanlar arasında uyulması gereken ilkelere vurgu yapar. Eğitim çalışanlarının beklentilerinin karşılanmaması, gereksinimlerinin saksaklanması, çalışanların uzmanlığına ve kişiliğine karşı saygının yok olması, çalışma ortam ve koşullarının uygunsuzluğu, yasal olmayan uygulamaların çoğalması vb. nedenler eğitim çalışanın kendisini işine ve okuluna vermektan alıkoyar (Başaran, 1993, s.157).

2.3.2. Özdeşleşme boyutu

Özdeşleşme, bir çekicilik durumu yarattığından, bireye yüksek derecede hoşnutluk verir. Fakat bu çekicilik, kolayca kaybolabileceğinden korunması gerekir. Bağlılık, hoş gelmesine karşın sahibine sorumluluk ve maliyet yükler. Çekicilik kaynağı

vazgeçilemez olduğunda da esneklik azalır. Bu ise bazı örgütlerin istemediği bir sonuçtur (Handy, 1985, s.139-140). Burada insanların önemsedikleri tutumlar, davranışlarla uyumluluk gösterecek kadar daha ileri bir bağlılık düzeyi yaratmaktadır. Bu bağlılık, bireylerin amaca inanmalarından veya amacı ortaya çıkaran bireyleri destekleme isteğinden kaynaklanabilir (Brockner ve diğerleri 1992, s.244). Japon örgütleri gibi, kuram Z ve güçlü kültüre sahip örgütlerde güçlü özdeşleşme vardır. İnsanlar özdeşleşme boyutunda örgütlerine bağlılık göstermekten gurur duymaktadır. Çalışanlar bu aşamasında örgütle üst düzeyde özdeşleşir. Çünkü örgüt onların değer verdiği şeyleri destekler (Balay, 2000, s.100).

Örgütle özdeşleşen çalışan örgütün adamı olur, örgütsel ödüller ve yükselme için olağan üstü bir çalışma sürecine girer. Çalışan, örgütün başarısını kendi başarısı; başarısızlığını da kendi başarısızlığı olarak görür (Başaran, 2000, s.233).

2.3.3. İçselleştirme boyutu

İçselleştirme, davranışa rehberlik eden değerlerin birleştirilmesini içeren bir etkileme sürecidir (İnce ve Gül, 2005, s.11). İçselleştirme, bireysel ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumlu olmasına dayanır. Bu boyut, kişisel değerlerin örgütsel değerlerle uyumluluğunu ve örgütsel değer sisteminin, bireyin tutum ve davranışları üzerindeki etkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu aşamada birey örgütün değerlerini gerçekten ödüllendirici ve kişisel değerleriyle uyumlu görür. Örgütün en çok arzuladığı bağlılık formu içselleştirmedir. Çünkü içselleştirme, kendi kendini devam ettirici olarak başlangıçtaki etki kaynağından bağımsızdır. Fakat başarılması hem daha zor hem de uzun zaman alıcıdır. İçselleştirme bir kez gerçekleştiğinde, bireyi etkilemek için yeni etki kaynaklarının devreye konulması gerekmez. Çünkü bu bağlılık boyutunda birey, yeni bir fikri, değişimi, tutum veya davranışı kendisinin olarak kabul eder (Balay, 2000, s.101).

2.4. Örgütsel Bağlılık Sonuçları

Örgütsel bağlılık düşük veya yüksek derecelerde olabilir. Düşük seviyedeki bağlılık derecesinin faydalı yanları olabileceği gibi, yüksek bağlılık derecesinin de sakıncalı yanları bulunabilir. Yüksek düzeyli bağlılık örgütsel amaçlar kabul edilebilir

olmadığında, örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda etkili davranışlarla sonuçlanma ihtimali bulunmaktadır (Wiener, 1982, s.42; Balay, 2000, s.83).

Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında, üyelerin yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın sonuçlarına ilişkin olarak, davranışsal sonuçların bağlılıkla en güçlü ilişkiler içinde olduğu bulunmuştur. Bunlardan özellikle iş doyumu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık işe bağlılıkla olumsuz bir ilişki içerisindedir (Bayram, 2005, s.135).

Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak yaptığı çalışmada Randall (1987), bağlılık düzeyleri ile bu düzeylerin çalışana ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdelemiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık kavramları aşağıda ifade edilmiştir (Güney, 2001; Randall, 1987; Balay, 2000; Varoğlu, 1993; Bayram, 2006).

2.4.1. Düşük Örgütsel Bağlılık

Bu bağlılık düzeyinde çalışanın örgütüne karşı psikolojik bağı zayıftır. Örgüte düşük düzeyde bağlılık duyan çalışanın alternatif iş olanaklarını araştırarak olması, insan kaynaklarının daha etkili kullanımını sağlayabilir (Balay, 2000, s.85; Zeyrek, 2008, s.66). Ayrıca belirsizlik ve çatışma durumlarında, bağlılık düzeyi düşük olan personel yaratıcı, yenilikçi fikirler ortaya çıkarabilir. Buna karşın düşük düzeyde bağlılık, devamsızlığa, işe geç gelmelere, işe özen göstermemeye, düşük verimliliğe ve sabotaja neden olmaktadır (Yüksel, 2000, s.177; Tülek, 2008, s.60). Örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren çalışanlar, grup bağlılığının sağlanmasında da en az çaba göstermeleri nedeniyle, örgüt içinde “duygusuz çalışanlar” olarak tanımlanırlar (Blau ve Boal, 1987, s.296; Balay, 2000, s.86).

Düşük örgütsel bağlılık; söylenti, itiraz ve şikâyetlerle sonuçlandığından örgütün adına zararlar gelmekte, müşterilerin güveni kaybolmakta, yeni durumlara uyum sağlanamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir. Örgütte yayılan informal zararlı iletişim, örgütün otorite yapısını tehdit etmekte ve üst yönetimin meşruluğunu sorgulanır hale getirmektedir (Randall, 1987; Bayram, 2006).

2.4.2. İlimli Örgütsel Bağlılık

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

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

2.4.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık

Bu bağlılık düzeyinde birey örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağlılık gösterir. Örgütle olan özdeşleşme sonucunda yüksek bağlılık, hem birey hem de örgüt açısından önemli sonuçlar yansıtmaktadır (Balay, 2000, s. 89).

Olumlu Sonuçları: Bu bağlılık düzeyi bireye, meslekte başarı ve ücretten doyum sağladığı gibi, dış baskılara karşın birey örgüte yüksek derecedeki sadakatini de devam ettirir. “Örgüte sadık ol ki örgüt de sana sadık olsun” anlayışı vardır. Örgüt, çalışanın sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirir. Yüksek düzeyde bağlılık örgüt için de olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Her şeyden önce çalışanın yüksek düzeyde bağlılığı, örgüte güven veren kararlı işgücünün oluşmasını sağlar. Bu kararlı ve güven verici işgücü, örgüt amaçlarını isteyerek kabul eder ve en verimli ürünü ortaya koymaya çalışır (Randall, 1987, s. 464; Balay, 2000, s. 89).

Olumsuz Sonuçları: Yüksek düzeyde örgütsel bağlılığın bireye olduğu kadar örgüte de olumsuz sonuçları vardır. Örgüt yüksek derecede verim ve sorgulanmayan sadakatten yarar sağlasa da, çok aşırı yanlış sadakat biçiminin verime zarar verdiği ileri sürülmektedir (Randall, 1987, s. 465; Balay, 2000, s.92).

2.5. Örgütsel Bağlılığı Artırmak

Örgütsel bağlılık, örgütsel başarının arkasındaki sürükleyici güçtür. Japon şirketlerinin başarılarının ardında yatan önemli faktörlerden birisi; batılı işletmelere kıyasla, bağlılığı daha yüksek ölçüde sağlayabilmeleridir (Akıncı, 1998, s.57–59). Konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda; örgütsel bağlılıkla iş performansı, örgütsel uyum, verimlilik, kalite ve iş doyumunu arasında olumlu bir ilişki görülürken, çalışanların işten ayrılma eğilimi ve devamsızlık arasında ise olumsuz bir ilişki gözlenmiştir. (Becker, 1992; Mathieu ve Zajac, 1990; Meyer ve Allen, 1991). Çünkü örgütsel bağlılık, bireyin örgütte kalma eğilimini artırır. Bu nedenle özellikle duygusal bağlılıkla, örgütsel başarıyı ve performansı etkileyen unsurlar arasında güçlü bir ilişki vardır (Burgess ve Turner, 2000; Haar, 1997).

Özellikle ilişkilerin sanallaştığı günümüzde kurumlar, örgütsel bağlılığa ayrı bir önem vermelidir. Çünkü günümüz örgütlerinde bireyler, bir örgüt içinde yaşamak veya örgüte bağlı olmak konusunda eskiye oranla daha isteksiz ve gevşek davranmaktadırlar. Kitle iletişimin ve sanal gerçekliğin yalnızlaştırdığı insanın performansını harekete geçirmek için örgütsel bağlılığın artırılması önem arz etmektedir. Çünkü günümüz koşulları örgütsel bağlılığı olumsuz etkilediğinden, örgütleri, insan kaynakları planlaması ve yönetiminde yeni arayış ve stratejilere yöneltmektedir. Bir örgütte bağlılığın sağlanabilmesi için karar vermede katılımçılık sağlanmalı ve merkezi olmayan bir yapı oluşturulmalıdır. Çalışanlar, yetki ve sorumluluğun adil dağıtılmadığı, bozuk ve katı örgüt yapısının bulunduğu ve öğrenmenin engellendiği bir ortamda bağlılık hissedemezler. Eşgüdümleme ve kontrolün kural ve izleklerden çok paylaşılan amaçlara dayandığı ve çalışanların katılımının teşvik edildiği basık örgüt yapısında örgütsel bağlılık artacaktır. (King ve Ehrhard, 1997, s.142; Nijhof vd., 1998, s.244; Halis, 2007, s.65).

Örgütsel bağlılığı artırmanın önemli bir yolu da uygulanan liderlik şeklidir. Özellikle liderin sosyal desteği ile bağlılık arasında olumlu ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışan ve yöneticinin karar vermede işbirliği yaptığı katılımcı liderlik, bireylerin örgüte olan bağlılığını artırmada son derece önemlidir (Nijhof, vd., 1998, s.244). Kurumlar bağlılığa daha fazla önem verecek çalışanları örgüte bağlayacak stratejileri ortaya koymalı ve uygulamalıdır. Bu stratejiler ise şöyle sıralanabilir (Armstrong, 1993, s.29):

- Örgütteki misyon ve değerleri tanımlamak ve örgüt çapında yaymak,
- Çalışanların örgüt stratejilerini anlayabilecekleri ve paylaşabilecekleri amaçları geliştirmek, herkesin bu amaçlara kendi fikirleri ile katılmasını sağlamak,
- Çalışanları problem tanımlama ve çözme süreci içine katmak,
- Üst yönetimde çalışanların gelecek için vizyonlarını esinlendikleri bir dönüşümcü liderlik anlayışı ortaya koymak,
- Örgüt misyonunun, değerlerinin ve stratejilerinin çalışanlara ulaştırılabileceğinden emin olacak bir iletişim sistemi kurmak,
- Çalışanların yeteneklerini ve başarı seviyelerini arttırmayı cesaretlendirecek süreçleri ve örgüt iklimini geliştirmek,
- Çalışanların örgütü tanımasına yardımcı olabilecek örgüte ait planlarla tanıştırmak,
- Örgüte yeni katılanların iyi etkilerle karşılaşması için eğitim programları yapmak,
- Çalışanlarla çeşitli tartışma ortamları ve eğitim programları oluşturarak örgüt ile tartışmalarını sağlamak ve onlar kendi fikirleri ile örgüte katkı yapmalarını sağlamak.

2.6. Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık

Araştırmacılar okula olan örgütsel bağlılığın, okul yaşamının analizinde önemli bir kavram olduğunu iddia etmektedirler. Cheng (1990), Hoy ve Miskel (1991), Owens (1991) ve Sergiovanni (1991) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin işyeri veya işyerinin kalitesi ile ilgili algılamalarının orda çalışan öğretmenlerin motivasyonunu ve bağlılığını etkileyeceği görüşürünü paylaşmışlardır. Bu da okulda verilen eğitimin kalitesini etkileyecektir (Tsuı, Leung, Cheung, Mok ve Ho (2005, s.28). Öğretmenlerin örgüte bağlılığı da iş performansı için olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu konuda yapılmış araştırmalar mevcuttur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili araştırmalar üç ana konuda yoğunlaşmaktadır. Bu konular (Balay, 2000, s.82);

- Okul için çaba harcama isteği,
- Okulda çalışmaya devam etme eğilimi ve
- Okulun eğitime ilişkin amaç ve değerlerini kabul etme şeklindedir.

Bunların dışında başka çalışmalarda ifade edilen bir diğer bağlılık ise “öğretime bağlılık” olgusudur. Bu, öğretmenin eğitimde farklılık yaratmak konusundaki inancı, öğrencilerde öğrenme konusunda beklenti oluşturma ve öğretimin başarılmasında gerekli çabayı ortaya koyma istekliliği gibi özetlenebilir (Weber, 1997, s.269; Balay, 2000, s.83).

Balay (2000, s.83), öğretmenler açısından örgütsel bağlılık ile diğer bağlılık türleri arasında çatışmalar, örtüşmeler ve karmaşa yaşandığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bağlılığı konusundaki son çalışmalar daha çok çoklu bağlılık üzerindedir. Örneğin öğretmenlerin, öğretime, okula, örgüte, öğrencilere, mesleğe ilişkin bağlılıklarından ayrı ayrı söz edilebilir ancak bu bağlılık öğelerinin bir arada değerlendirilmesi çok yönlü bir bakış açısı olarak daha somut önermeler ifade etmek açısından önemlidir. İfade edilmesi gereken bir diğer husus, belli oranda bir diğeriyle ilişkili olan bu bağlılık türleri oluşum süreci, kapsamı, etki mekanizması, süre ve sonuçları açısından farklılıklar gösterecektir. Örgüte bağlılık, her zaman okula bağlılığı desteklemeyebilir. Mesleğe bağlılık da örgütsel bağlılığı ve öğrenciye bağlılığı genellikle olumlu desteklerken, koşullar uygun olmadığında bu bağlılıkların yönü farklı olabilir. O halde bağlılıklar durumsal olgular olarak kabul edilmeli ve farklı bağlılıklara bağlam oluşturan parametrelerin farklılığı tanımlanmalıdır.

Örgüt içerisinde bağlılığın oluşması açısından örgütte çalışanların kararlara katılımı gerekmektedir. Çalışanlar bu şekilde alınan her kararda katkısının olduğunu düşünür ve işe daha çok motive olur. Çalışanlar sorunun çözümlenmesinde aktif olarak yer aldığında neticeli kararların alınması sağlanacaktır. Kararların alınmasında çalışan birebir yer aldığında örgüt iklimi daha sağlıklı olup, kararlara tam katılımı sağlanan çalışanın motivasyonu ve bağlılığı artırmaktadır.

2.7. Karara Katılma

2.7.1. Karar

Yöneticilerin, örgütlerini yönetirken yapmak zorunda oldukları çeşitli görevleri vardır. Bunlar planlama, örgütleme, emir verme, eşgüdümleme, denetleme, karar verme, yöneltme, güdülemedir (Aydın, 1996, s.93).

Yönetim süreçleri temelde karar süreçleridir. Karar yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Eylemi etkileyen her türlü yargı karar niteliğindedir (Bursalıoğlu, 1991, s.81- 82). Diğer yönetim süreçlerinin gerçekleşmesinde de kararın rolü büyüktür.

Yöneticinin işi karar vermektir. Faaliyetler diğerleri tarafından yürütülür. Bu nedenle yönetici karar verme sanatında bir uzman olarak görülebilir. Bundan başka, yönetici çalışmalarını politika oluşturma olarak adlandırılan özel bir karar verme üzerinde yoğunlaştırır (Massie, 1983, s.53). Karar verme güç ve ciddi bir iştir. Karar vermede yanılığa düşme ihtimali her zaman vardır ve hata yapıldığı zaman düzeltme güçtür. Bunun için kişiler karar vermeyi çok güç bir iş sayarlar (Aydın, 2005, s.130).

Her türlü yönetim düzeyinde ortaya çıkan ya da çıkması olası problemlerin çözümünde kullanılacak seçeneklerin olması durumunda bir seçim veya karar verme işlemi ortaya çıkar. Karar bir sorun ya da durum karşısında, belirli bir amaç doğrultusunda düşünülebilen çözüm yolları ya da eylemin seçilmesidir (Erbek, 1997, s.53).

Karar bir sorunun çözülmesine ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi olarak da tanımlanabilir (Aydın, 2005, s.126). Yönetimde karar vermek her zaman kolay olmayacaktır. Özellikle çağımızda yönetimi etkileyen dış unsurlar, baskılar vardır. Yönetici karar verirken, bu unsurları düşünmek zorundadır. Aksi halde yönetici yanlış karar vermek veya kararlarında hata etmek durumunda kalır. Yönetim hayatında alınan bütün başarılar ya da başarısızlıklar, verilen kararların sonuçlarıdır (Aytürk, 1990, s.117-118).

Maier'e (1963) göre, bir kararın uygulayıcılarca benimsenebilirliğini artıran koşullar bunlardır (Başaran, 2000, s.98).

1. Üyeler, karara kendi görüşlerini katma ya da yansıtma fırsatı bulabilmelidir.
2. Üyeler, sorun için görüşlerini özgürce anlattıkları kanısına varmalıdır.
3. Lider, sorun üzerinde yapılan tartışmaları egemenliği altına almamalı, üyelere baskı yapmamalıdır.
4. Lider tartışmaları yönetmede usta (yeterli) olmalıdır.
5. Tartışmalar sırasında ortaya çıkacak görüş çatışmalarını uzlaştırıcı bir hoşgörü havası yaratılmalıdır.
6. Lider, üyelerin yaratıcılığına elverişli bir ortam yaratmalıdır.
7. Nitelikli bir kararın üyelerce benimsenebilirliğinin yüksek olacağı unutulmamalıdır.

8. Soruna bulunan çözüm seçenekleri için yeterli bilgi bulunmalıdır.
9. Bilgiler, seçeneğin uygulanması sırasında ve sonrasında ortaya çıkacak yararları ve zararları açıkça göstermelidir.
10. Seçenekler arasında, uygulamanın kolaylığı ve zorluğu açısından, belirgin ayrılıklar bulunmalıdır.

Karar verme aynı zamanda aşamalı bir süreçtir. Karar vermeyi sadece örgüt açısından ele alan Onaran (1971, s.87) ise kararın dört aşamada ortaya çıktığını ileri sürmüştür:

1. Sorun çözümü için teklifler yapılır.
2. İleri sürülen bu teklifler görüşülür. Yapılan teklifler birbiriyle çatışabilir,
3. Bu etkileşimler sonucunda teklifler arasında bir uzlaşma yapılır. Ortada bir çözüm yolu bulunur.
4. Örgütteki kuvvet grupları aralarında uzlaşarak bir çözüm yolunda karar kılarlar. Böylece aralarında etkileşme olur.

2.7.2. Karar Verme Süreci ve Özellikleri

Yönetim kavramı; mevcut kaynakların örgütün amaçları doğrultusunda etkin olarak kullanılmasıyla ilgili kararlar alma, alınan bu kararları yerine getirme sürecidir (Yozgat, 1994, s.7). Bu sürecin kalbi ise karar vermedir (Aydın, 2000, s.126). Örgütün yapısına biçim veren karar sürecinde kararın etkileyeceği birey veya gruplar, kararın alınmasına ne kadar katılırlarsa, uygulamaya da o kadar çok katılırlar (Bursalıoğlu, 2002, s.81-82).

Her türlü yönetim düzeyinde ortaya çıkan veya çıkması olası problemlerin çözümünde kullanılacak seçeneklerin olması durumunda bir seçim veya karar verme işlemi ortaya çıkar. Karar, bir sorun ya da durum karşısında, belirli bir amaç doğrultusunda düşünülebilen çözüm yollarının ya da eylemin seçilmesidir (Erberk, 1997, s.53).

Çalışanların karar sürecine katılması, 1930’larda başlayan “katılnalı yönetim” kavramı ile yönetim bilimi alanyazında geniş yer almaya başlamıştır. Katılımcı ekol, örgüt üyelerinin karar verme sürecine katıldığı durumlarda verimliliğin artacağını ileri sürmüşler ve karar verme ile örgütsel verimlilik arasında doğrudan bir ilişkinin var olduğunu savunmuşlardır (Hicks, 1979, s.31).

Yönetimde karar sürecinin alanı sorunlardır. Eğer bir sorunun birden çok çözüm yolu var ise o durum yönetici açısından bir sorundur, üzerinde çalışılıp seçeneklerden birinin uygulanmasına karar vermek gerekir (Açıkalın, 1994, s.53). Çalışanların verdikleri kararlarla örgütsel nitelikteki kararları birbirinden ayırmak gerekir. Çalışanın karar vermesi, toplumsal etkenlerle koşullanmış psikolojik bir süreçtir. Oysa örgütsel karar toplumsal bir süreçtir (Onaran, 1975, s.79). Karar verme örgütsel bir olaydır. Kişisel değildir. Bu nedenle örgütlerdeki kararların etkinliği de sadece bir kişinin, ya da bir yöneticinin, kararlarının nitelikli oluşunun bir sonucu değildir. Örgütün etkinliği ve verilen kararların niteliği, bu kararların uygulamadaki etkinliği ile ölçülür.

Örgütsel karar, bir dizi faaliyet sonucunda ortaya çıkan bir davranıştır. Bu yüzden “karar verme süreci” denildiğinde, bir sorunun ortaya çıkışından bir kararın şekillenmesine kadar yapılan bütün faaliyetleri, “karar verme davranışı” denildiğinde de, bu süreç sonunda karar verme (ya da vermeme) işlemini anlamak gerekir (Onaran, 1975, s.79).

Tosun (1987, s.301), karar verme sürecinin şu öğelerden meydana geldiğini belirtmektedir:

1. Ulaşılması söz konusu bir amaç,
2. Bu amaca en uygun biçimde ulaştıracak araçlar,
3. Amaç ve araçların uygunluğunu kontrole yarayan ölçütler,
4. Seçilen davranış biçimi sonunda meydana gelecek, istenecek ve istenmeyecek sonuçların kararlaştırılması,
5. Davranışa geçme ve geçmeme konusunda bir istek veya iradenin belirtilmesi.

Yönetim sürecinde alınan kararları tek ve yalıtılmış olaylar olarak görmek genellikle yanıltıcıdır. Bir karar, geçmiş bir davranışı ve gelecekteki sonuçları yansıtır. Bu nedenle, karar vermeyi çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olarak değerlendirmek gerekir.

Örgütün imkân ve koşulları; çevresel etmenlerin sayısı, niteliği ve değişkenliği; karar alınan örgüt düzeyi; yöneticilerin bilgi, tecrübe, yetenek ve duyguları gibi etmenler, örgüt içinde yöneticiler karar verirken, kararın seçilmesinde ve uygulanmasında etkili olmaktadır.

Karar vericinin aldığı kararın sonucu, yalnız bağlı olduğu örgütü değil, aynı zamanda çalışanını, örgütün içinde bulunduğu belli ölçüde ülkenin ekonomik ve politik

durumunu etkileyebilir. Bu nedenle, karar vericiler kararlarını rastlantısal veya zayıf önsözlerle almamalıdır. Yönetici verdiği kararlarda bilgileri bilimsel yöntemlerle değerlendirmelidir (Bağırkan, 1983, s.3-4).

Yönetimde karar sürecinin alanı sorunlardır. Sürekli değişen olaylar karşısında kararlar verebilme zorunluluğu çağdaş insanı zorlayan en temel sorunlardandır. Yönetici, hem örgütün önde gelen sorumlusu hem de karar veren, sorunlara çözüm arayan ve sorunları çözen kişisidir (Binbaşoğlu, 1975, s.45; Açıkalm, 1998, s.52).

Karar verme, yöneticinin temel görevlerinden birisi olup bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesidir (Tortop, 1993, s.130; Aydın, 1994, s.126). Yönetici, tespit edilen çözüm yollarından en uygun olanını belirlerken, çalışanı bu sürecin içerisine çekmelidir. Çünkü karara katılanlar sorunun temelinde yatan gerçekleri daha ayrıntılı ve yoğun olarak yaşayıp bileceklerinden kararın niteliği artmış olacaktır (Sabuncuoğlu, 1987, s.31). Ayrıca, demokratik bir örgütte alınan bir karardan etkilenen kimselerin, bu kararda söz sahibi olmaları gerekir. Katılma yoluyla çalışanlar kendilerini etkileyen kararlarda etkin rol oynayabilmektedirler (Pehlivan, 1995, s.31). Katılımın temelinde yatan düşünce, kişilerin kararlara katıldıklarında verilen kararları benimseyecekleri ve destekleyecekleri gerçeğidir (Sabuncuoğlu, 1987, s.100). Ayrıca, karar vermeye katılımın sağlanması yoluyla daha sağlıklı kararlar verilebileceği açıktır. Çalışanlarının niteliği uygun olan eğitim örgütlerinde de karar verme sürecine geniş bir katılımın sağlanması gerekmektedir. Bulgular bize öğretmenlerin daha önemli roller üstlenme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Aydın, 1994, s.130).

Örgütlerde, karar verme sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Karar işleminin doğasına bakıldığında, değişmeyen ve her zaman var olan faktör karar vericinin kendisidir. Bilgi toplama derleme ve değerlendirme sistemlerinin çok gelişmiş olması, fark edilemeyen bir sorun veya tespit edilemeyen bilgi ihtiyacı karşısında hiçbir şey ifade etmeyecektir. Çok gelişmiş karar destek sistemlerine ihtiyaç duyacak ve onları kullanacak yine karar vericinin kendisi yani insandır. Karar verme süreci, bu yönüyle tamamen insana bağlıdır. Karar sürecini başlatan ve bitiren insandır (Kurt, 2003, s.21).

Karar veren, mevcut seçeneklerden bir tercih yapan kişi veya grubu temsil etmektedir. Karar veren kişi de olsa grup da olsa mutlaka insandır. Bu konuya ait birçok kaynakta karar verecek kişiye “karar subjesi” veya “aktör” de denilmektedir. Yönetici, algıların, güdülerin, tutumların, geçmiş deneyimlerinin, beklentilerinin, grubuyla olan

ilişkilerinin etkileri altında hareket etmektedir. Yani yöneticinin davranışı, öğrenme ve toplumsallaşma yoluyla çevresine bağlıdır. Psikolojik bir süreç olarak da görülen karar verme sürecinin merkezindeki yönetici, karşılaşılan bir duruma karşı tepki vermek için düşünen, değerleyen ve iradesi ile harekete geçen kimse olarak karşımıza çıkmaktadır (Kurt, 2003, s.42).

Karar verme sürecini; bireylerin algılama, güdüleme, kavrama gibi psikolojik özellikleriyle, bireyler arası ilişkiler ve etkileşimler, bir başka ifade ile onların örgüte gruplar içinde bulunmalarından doğan özellikler etkilemektedir. Burada birey tek başına değil; bir örgüt içinde olan güdeleri, algıları, tutumları, değerleri örgütçe etkilenmeye çalışılan biri olarak anlaşılmalıdır (Kurt, 2003, s.42).

2.7.3. Karara Katılma

Günümüzde örgüt üyeleri, gerek özel, gerekse kamu kuruluşlarında çalışanlar olsun, basit birer çalışan olmak yerine çalıştıkları örgütün yönetimine katılmak istemektedirler. Çalışanlar, kendilerini ilgilendiren her türlü kararların görüşülmesine ve sonuçlandırılmasına aktif olarak katılıp, düşüncelerini ifade etmek istemekte veya bu konulara fikirlerinin sorulmasını arzu etmektedirler (Eren, 1989, s.327).

Bir kişinin, alınmasına katkısı olduğu kararı uygulamak için güçlü bir istek duyduğu bilinmektedir (Gordon, 1997, s.179). Çalışanın kendisini geliştirmesi koşullarından biri de kendisini ilgilendiren konularda üst tarafından karar verilmeden önce, görüşlerini açıklama ve önerilerde bulunma fırsatının verilmesidir. Bu tür bir katılma yoluyla ast, işyerinin sorunlarından daha fazla haberdar olabilir. Sorunlara çözüm bulunmasında kendi görüşlerinin dikkate alındığını görerek gerçek bir doyum elde edebilir (Aydın, 1988, s.222).

Davis'e (1982, s.184) göre karara katılma, kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmaya ve onlar için sorumluluk paylaşmaya yöreklendiren bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal açıdan içerilmeleridir.

Bu tanımda, üç önemli unsur göze çarpmaktadır. Bu unsurlardan birincisi zihinsel ve duygusal içerilmedir. Katılım yalnızca kasları ilgilendiren bir faaliyet olmaktan çok, zihinsel ve duygusal bir eylemdir. Bu içerilme eylemi fiziksel olmaktan çok psikolojiktir. İkinci unsur katkıda bulunma güdüsüdür. Yani kişileri duruma katkıda bulunmaya güdülemesidir. Böylece, kişilere örgütün hedefine doğru kendi girişim

güçlerini ve yaratıcılık kaynaklarını kullanma fırsatı verilir. Bu açıdan katılım “razı gelmek” ten ayrılır. Katılım razı etme uygulamasıdır. Razı etme uygulaması, yalnızca gruba onaylanması için fikirler getiren yöneticinin yaratıcılığını kullanır. Oysa razı gelenler katkıda bulunmaz, yalnızca onaylarlar. Üçüncü unsur, sorumluluk kabulüdür. Katılım insanları grupların faaliyetlerinde sorumluluk kabul etmeye yöreklendirir (Davis, 1982, s.185).

Örgüt içinde çalışanlar tarafından önemsenen ve üst yöneticiler tarafından da önemsenmesi gereken karara katılma, farklı şekillerde de tanımlanmıştır.

Bursalıoğlu’na (2002, s.160) göre karara katılma, “birbirine dayalı eylemlerden meydana gelen örgütte, her üyenin gücüne göre, kendi payına düşeni diğerlerine ilişkin olarak yapması” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda iki unsur ön plandadır. Birinci unsur üyenin yani çalışanın örgüt içerisindeki yapabileceği iş kapasitesine göre hareket etmesidir. Bu unsurun sağlıklı yerine getirilebilmesi için örgüt yöneticisinin görevi çalışanın kendi gücünü görebilmesini fark ettirebilmektir. İkinci unsur çalışanın örgüt içinde iş paylaşımı neticesinde sorumluluklarını yerine getirmesidir. Örgüt ortamında yönetici çalışanın sorumluluk bilincini geliştirmelidir (Sabuncuoğlu, 1987, s.31).

Katılma terimi genellikle üstün sorumluluklarını içine alan sorunlar üzerinde astın daha büyük etkisi olması anlamını taşımaktadır. Katılmanın etkin bir şekilde kullanılması, astların yeteneklerine güveni, yöneticilerin astlara olan bağımlılığını ve kişisel yetkeye önem vermenin olumsuz sonuçlarından bazılarını saf dışı etme isteğini kapsayan yönetsel bir yaklaşımın sonucudur. Katılmayı bir yönetsel eylemler dizisi olarak düşünmek en yararlısıdır. Dizinin bir ucunda karar verme sürecinde yetkenin kullanılması tamdır ve katılma hemen hemen yok gibidir. Dizinin diğer ucunda yetkenin kullanılması oranlı olarak az, katılma ise en çoktur. Daha çok katılmanın, daha az katılmadan iyi olduğuna ilişkin bir belirti yoktur. Uygun olan katılma derecesi çeşitli etkenlere bağlıdır. Bunlar arasında sorunun niteliği, astların davranışları ve geçmişteki tecrübeleri, yöneticinin hüneri ve yukarıda belirtilen yaklaşım vardır (McGregor, 1970, s.94).

Y Kuramının varsayımlarından oluşan katılma, astın kendi benliğinin doyumu için önemli olanaklar yaratır ve böylece örgütsel amaçlara doğru yönelmeye teşviki etkiler. Örgütle kaynaşmanın sağlanmasında bir yardımcıdır. Önce, ast sorunları ele almak ve onlara başarılı çözümler bulmaktan doğan bir doyumu tadar. Bu hiç bir

şekilde küçük ve önemsiz bir doyum şekli değildir. Bu durum tüm «kendi kendine yap» (do it yourself) hareketinin son yıllarda hızla gelişmesinin başlıca nedenlerinden biridir. Bunun ötesinde, daha büyük bir bağımsızlık duygusu ve insanın kendi geleceği üzerinde bir dereceye kadar denetim kazanması duygusu vardır. Son olarak da, örgütsel bir sorunun çözülmesine önemli bir katkıda bulunmak nedeniyle üstlerden ve iş arkadaşlarından gelen övgülerin oluşturduğu doyumlar vardır. Bu çeşit doyumları sağlayan olanakların kesin bir şekilde sınırlı olduğu, örgüt alt kademelerinde, bölümde ya da şubede yapılan sorun çözme işlemine katılmanın büyük önemi vardır. Çünkü böyle bir katılma insanlara örgütsel amaçlar için çalışırken aynı zamanda kendi gereksinimlerini de en iyi şekilde doyuracaklarını gösterir (McGregor, 1970, s.95).

Örgüt içerisinde yönetici faktörü, çalışanların karara katılımında önemli bir etkidir. Bu şekilde çalışanların, yönetici eliyle karar mekanizma içerisine çekilmeleri örgüt kültürünü de geliştirmekte, daha etkin kararların alınmasını sağlamakta ve örgüt amacını geliştirmede daha pratikleşmektedir (Aydın, 2000, s.275).

Diñçer'e (1996, s.28) göre "yönetime katılma, daha iyi bir çalışma ortamının oluşturulmasında hizmet etmek için geliştirilmiştir." Buna göre karar mekanizmasının çalışma ortamını en verimli hale getirme gibi bir görevi vardır. İyi ve etkili kararlar alınarak çalışma ortamı daha işlevsel hale getirilir. Karara katılımla birlikte üst yöneticilerde biriken sorumluluklar dağıtılarak alt çalışanlara verilir ve çalışanların sorumlulukları artar. Bu da daha sistematik bir çalışma mekanizmasını oluşturmaktadır. Kararlara müdahil olan her çalışan örgütte çok daha fazla performans sergileyeceği için ortam daha işlevsel hale gelecektir.

2.7.4. Kuramlara Göre Karara Katılma

Karara katılma kavramına değişik kuramlar değişik açılardan yaklaşmışlardır. Bu yaklaşımlar düşünce kuramları ve yönetim kuramları olmak üzere iki grupta sınıflandırılabilir. Aşağıdaki başlıklar altında düşünce kuramları ve yönetim kuramlarında karara katılma kavramı açıklanmıştır.

2.7.4.1. Düşünce Kuramlarında Karara Katılma

Karara katılmayı farklı gerekçelerle birbirinden farklı olduğunu savunan yazarlar farklı şekillerde gruplandırmıştır. Bu çalışmada dört gruplu sınıflama ele alınmıştır. Bu

dört grup şöyle oluşturulmaktadır: 1) Demokratik Kuram, 2) Sosyalist Kuram, 3) Verimlilik ve Etkililik Kuramı, 4) İnsan Gelişimi ve Büyümesi Kuramı

2.7.4.1.1. Demokratik Kuramda Katılma

Bu kuramın ana sayıtlısı, insanların akıllıca ve etkili toplumsal kararlar almak için gerekli gizilgüce sahip oldukları, bu gizil gücün bulunmadığı durumlarda da bunu demokrasinin geliştirebildiğidir. Demokratik sistemin yaşaması için yalnızca siyasal düzeyde değil tüm toplumsal, ekonomik ve siyasal örgütlerde, aile, okul ve işyerlerinde de katılma gereklidir (Açıkgöz, 1987).

Demokratik kuram, bireylerin üyesi bulunduğu tüm örgütlerin yönetiminde etkin şekilde rol almalarını, kararların oluşmasına doğrudan katılmalarını ve ancak böylesi bir uygulamanın toplumsal düzeyde demokrasi için gerekli insan yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlayarak, bireylerin sağlıklı, üretken ve tutarlı bir kişiliğe kavuşacağını önermektedir (Arıkan, 1979, s.26).

2.7.4.1.2. Sosyalist Kuramda Katılma

Katılmanın ilk kez sosyalist düşünce savunucularınca ele alındığı söylenebilir. Sosyalist kuramda katılmaya ilişkin görüşlerin temelinde yabancılaşma kavramı yatmaktadır. Kapitalist üretim biçiminde iş ve üretim alanında var olan koşullar, uzlaşma ve emek ile sermaye arasındaki ilişkisi sonunda, üreticiler özgür ve yaratıcı olan özüne ve de ürettiklerine yabancılaşmaktadır. Ürettiği ürüne sahip olamayan işçi, ürün olarak somutlaşmış emeğine de yabancılaşmış olur. Bu yabancılaşmayı önlemenin yolu, işçinin, ürün olarak somutlaşan emeğini yönetmesi, bunun için de üretim araçlarına sahip olmasıdır. Kendi ürettiğini kontrol eden üretici, böylece ekonomik özgürlüğüne de ulaşacaktır (Açıkgöz, 1984, s.9).

2.7.4.1.3. Verimlilik ve Etkililik Kuramı

Etkililik; örgüte ait öğelerin, önceden belirlenen amaçların, planlanan biçimde yapılması için geliştirilerek, eyleme geçirilmesidir.

Bir örgütün kendi bütünlüğüne zarar vermeden ve üyelerini gereksiz bir baskı altına almadan amaçlarına ulaşma veya karşılaştığı sorunları çözme yeteneğidir. Sistem anlayışına göre etkililik, örgüt kaynaklarından elde edilen verilere göre değerlendirilmektedir. Verimlilik, etkililiğin ölçütlerinden biridir (Tosun, 1981, s.91). Başaran'a (1992) göre; örgütsel etkililik, "örgütün sistem öğelerinin değişkenlerini, örgütsel amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmesi için etkileyip geliştirerek eyleme geçirebilmedir."

Verimlilik, mevcut kaynakların, emek ve sermayenin, akılcı bir biçimde kullanılıp, kullanılmadığını ölçen bir araçtır. Verimlilikte niceliksel olarak girdi ve çıktı oranları arasındaki bağ araştırılmaktadır. Verimlilik üretim odaklı bir kavram olup asıl olarak etkenlik ve etkililik bileşenlerinden oluşmakla birlikte; randıman, yenilik, çalışma yaşamının kalitesi gibi performans boyutlarını da içine alır (Baş ve Artar, 1990, s.36).

Katılmayı verimliliğin bir aracı olarak gören görüşlerin bir takım ek varsayımlara dayandıkları, ancak bu destekleyici varsayımların her zaman aynı olmadıkları görülmektedir (Fişek, 1977, s.73). Dachler ve Wilpert'e göre katılmaya, verimliliği artırıcı bir araç olarak bakan görüşlerin kuramsal bir bütünden kaynaklandıkları ileri sürülemez (Açıkgöz, 1984, s. 12).

2.7.4.1.4. İnsan Gelişimi ve Büyümesi Kuramında Katılma

Bu kuram kapsamında alınabilecek bir kısım çalışmalarda, insanın kişilik gelişimi gizil güçlerinin ve etkililiğinin gelişimi ve örgütlerdeki zihinsel sağlık sorunları üzerinde durulmuştur. Bu grupta odak noktası toplumsal, siyasal ve ekonomik yapılar değil, bireylerin psikolojik gelişimleridir. Katılma insanın büyüme ve gelişimini sağlayıcı bir araç olarak ele alınır (Açıkgöz, 1987).

Maslow'un gereksinim hiyerarşisi kuramı, örgütlere, kararların paylaşılmasının bir güdüleme taktiği olduğunu ileri sürmektedir. Örgütlerde kararın paylaşılması,

kendini gerçekleştirme güdüsünü harekete geçirecek, böylece hem çalışanlar hem de yöneticiler rollerinde kendilerini güvenlik içinde göreceklerdir (Köklü, 1994, s. 8).

2.7.4.2. Yönetim Kuramlarında Karara Katılma

Karara katılmayı farklı cephelerden inceleyen üç ana yönetim kuramı vardır. Bunlar; klasik, neoklasik (davranışçı), sistem kuramlarıdır.

2.7.4.2.1. Klasik Kuram ve Karara Katılma

Klasik kuramların anahtar sözcüğü; bireylerin birlikte çalıştıkları zaman oluşan ilişkiler, güç, hedefler, roller, etkinlikler, iletişim ve diğer etkenler yapısı olarak da nitelendirilen formal örgüt yapısıdır (Hicks, Gullett, 1975, s. 127; Aydın, 2000, s. 88). Etkililiği ve verimliliği odak noktası olarak alan bu görüşe göre örgüt tamamen gayrişahsî bir mekanizma, onu oluşturan insanlar da bir makinenin çarklarıdır (Mihçioğlu, 1970, s. 103; Kaya, 1999, s. 64). Taylor ve onu izleyenler işin hareket ve zaman yönleriyle o kadar ilgilenmişlerdir ki iş, insandan ayrı görülmeye başlanmış; yüksek kar ve verim, iyi yönetimin başlıca ölçüsü sayılmıştır (Bursalıoğlu, 2003, s. 16).

Klasik kuramın öncüsü olan Taylor'a göre yönetim " işi yapan değil, yaptıran olmalı, kendisi ise iş yöntemlerini ve standartlarını belirleyerek üretimi artırmak için çalışanları teşvik etmek rolünü üstlenmekteydi." Bu görüşle çalışanlar yönetimde söz sahibi olamamaktadır. Çalışanın sadece örgüt içerisinde verilen sorumluluğu yerine getirmek gibi bir görevi vardır. Örgütün çıkarları ile çalışanların çıkarları aynıdır. Çalışan, sadece örgütün amaçlarını yerine getirmekle yükümlüdür. Fakat örgütün amaçlarını gerçekleştirmekte çok önemli bir yere sahip çalışanların insani boyutu yok sayılmaktadır.

Taylor'la başlayan bu akımın etkileri, XX. yüzyılın başlarından 1930'lara kadar baskın olmuştur. Bu akımın temel ilkeleri şöyle özetlenebilir (Shafritz ve Ott, 1992; Akt.: Şişman ve Turan, 2002, s.10):

1. Örgütler, bir takım ekonomik amaçları ve üretimi gerçekleştirmek için vardır.
2. Üretimin örgütlenmesi için en iyi bir yöntem ve yol yoktur. Bu yol ve yöntem, sistemli ve bilimsel çalışmalarla belirlenebilir.
3. Üretimi artırmak, işbölümü ve uzmanlaşma ile sağlanabilir.

4. İnsanlar ve örgütler, akılcı ve ekonomik ilkelere göre eylemde bulunurlar. Klasik yönetim kuramcıları çalışanları doğrudan konu edinmemişler ve daha çok işbölümü, dikey ve yatay bölünme, örgüt yapısı ve kontrol alanı konularıyla uğraşmışlardır. Ancak, sendikaların gelişmesi ve işçi arzındaki darboğazın sonucu olarak işçi konusuna yer verilmiştir. Sınıf çatışmasına alternatif olarak geliştirilen “işçi-işveren işbirliği” önerisi işverenler tarafından büyük ilgi görmemiştir. Artan uzmanlaşma eğilimleri, örgütlerin büyüyen boyutları ve gelişen sendikalar karşısında, çatışma yerine önerilen işbirliği çeşitli çevrelerden destek görmüştür. Kendilerinden işbirliği etmeleri beklenen işçilerin, fiziksel özelliklerinin yanı sıra sosyo-psikolojik özelliklerinin de bilinmesi ve incelenmesi gerekli olmuş, bu da toplum bilimcilerin konuya eğilmelerine yol açmıştır. Bu yönetsel yaklaşım davranışsal okul olarak isimlendirilen yaklaşımın gelişmesine neden olmuştur (Arıkan, 1979, s.43).

2.7.4.2.2. Davranışçı (Neoklasik) Kuram ve Karara Katılma

Klasik kuramlara bir tepki olan neoklasik kuramların temelinde, insan ilişkileri yaklaşımı yatmaktadır. Elton, Mayo ve arkadaşları, 1927 – 1932 yılları arasında Chicago yakınlarındaki Hawthorne, fabrikasında yürüttükleri çalışmalarında; insanların örgütten beklentileri, örgütte çalışan insanların ve grupların birbirine karşı tepkileri, grup ve kişiler arası çatışmaların nedenleri, iş doyumunu ve verimi arasındaki ilişkiler, liderlik, yetki ve işe katılmanın psikolojik temelleri, karar verme, iletişim ve rasyonel davranış gibi konulara ağırlık vermişlerdir. Üretkenliği artırır düşüncesi ile iş görenlerin karara katılmalarına fırsat verdikleri araştırma sonucunda; iş görenlerin, kendi işlerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılmalarının, kendilerinin çalışma biçimlerini geliştirmelerine katkıda bulduklarını görülmüştür (Aydın, 2000, s.107- 112).

Davranışçı akımlar, örgütün doğal boyutunu gereğinden çok ortaya çıkardıkları ve örgütsüz insan tasarladıkları gerekçesiyle eleştirilmişlerdir (Mihçioğlu, 1970, s.91). İnsan ilişkilerine önem veren bu akıma göre, örgütte insan boyutu belirleyici olup iletişim, katılma ve önderlik odak noktasıdır (Bursalıoğlu, 1978, s.29). Karara katılmaya ilişkin ilk uygulamalar davranışçı kuram ve uygulamalarında görülmektedir.

2.7.4.2.3. Sistem Kuramı ve Karara Katılma

Neoklasik ve klasik kuramların sentezi durumunda olan ve Çağcıl Kuramlar olarak da adlandırılan sistem kuramlarında formal örgüt, içinde çeşitli grupların etkileşim içinde buldukları, geniş ve karmaşık bir toplumsal sistem olarak tanımlanmaktadır. Girdi, süreç, çıktı, geri bildirim ve çevre ögelerinden oluşan örgütte, örgütün her düzeyine önem verilir. Örgütün varlığını sürdürmesi için çevrenin değişen gereklerine ve gereksinimlerine sürekli olarak uyum sağlandığı için örgüt ile çevre karşılıklı bağımlı olarak görülürler (Aydın, 2000, s.112-117).

Sistem Kuramına göre, bir örgütün varlığını sürdürmesi denge durumunun devamına bağlıdır. Denge, iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. İç denge, sisteme katılanların sisteme verdiklerinin ve sistemden aldıklarının dengesidir. Dış denge, sistemin kendisini çevreleyen diğer sistemlerle ve üst sistemle etkileşimi, girdi-çıkıtı arasındaki denge durumudur (Katz ve Kahn, 1977, s.15; Akt.: Köklü, 1994, s.15). Bu nedenle örgütler denge unsuruna dikkat etmektedirler. Örgütün ayakta kalması ve diğer çevre sistemlerle ilişkisini devam ettirebilmesi için dengenin sağlam olması gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının açık bir toplumsal sistem olarak incelendiği, örgütü hem makro (üst), hem de mikro (alt) düzeyde ele alan bu çağcıl kuramda örgütün dinamik bir yapıya sahip olduğu ve bu dinamizmin örgütün her parçası arasındaki etkileşimden kaynaklandığı savunulmaktadır (Hicks ve Gulet, 1975, s. 209-216; Akt.: Köklü, 1994, s. 14).

Hedeflerin ve yöntemlerin seçiminin bireylere bırakıldığı sistem kuramlarında karara katılma, sistemin bütün öğelerinin işlevsel bir biçimde bir arada bulunmaları gerektiğine dayanmaktadır. Karar verme yetkisi astlara dağıtılmıştır. Bu şekilde astlar karar vermeye etkin bir biçimde katılırlar ve yöneticiye yardımcı olurlar (Aydın, 2000, s. 116; Anthony, 1978, s. 9-14; Akt.: Köklü, 1994, s. 16).

2.7.5. Karar Verme Sürecine Katılmanın Yararları

Katılma, davranış bilimleri ve demokratik önderlik fikrinin getirdiği, örgüt içinde morali yükselten ve kararlara karşı olumsuz tepkileri azaltan bir süreçtir (Can, 1997, s. 247). Karar verme süreci, tüm yönetsel eylemlerin kaynağıdır. Bu nedenle, hangi düzeyde bulunursa bulunsun, yöneticilerin görevlerine ilişkin konularda kararlar

almaları ya da kararların oluşmasına katkıda bulunmaları gerekir. Aynı zamanda yöneticilerin, astlarını kararlar almaya ya da kararlara katkıda bulunmaya özendirmeleri beklenir. Böylece; karar verme yetkisinin, örgüt hiyerarşisi boyunca yayılması sağlanır ve örgüt, kararlar hiyerarşisi durumuna dönüştürülür (Kaya, 1986, s.177).

İşgörenler, özgür iradeleriyle yönetim sürecinin karar alma, kararların uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında yer aldıklarında ve onların özerklikleri yönetimce tanındığında daha yaratıcı, daha üretken olabilecekleri ve bunun sonucunda da işteki verimliliğin de artabileceği söylenebilir.

Karar verme sürecine katılımın sağlanmasının birçok yararı vardır. Bu yararlar; demokratik ilkelerle yapılan en tutarlı yöntem olması, katılımcıların birer müşteri olarak kabul edilmesi, doğru ve isabetli kararlar alınmasını sağlaması, insan kaynaklarının etkili kullanılmasını sağlaması, insanların doyumunu kolaylaştırması ve örgüt iklimini geliştirmesi olarak sayılabilir (Taymaz, 2003, s.33).

Başaran (1982)'da karara katılımın yararlarını şu şekilde sıralamıştır :

1. İşgörenlerin görüş bilgi ve yaşantıları yönetimin iyileştirilmesine yol açmaktadır.
2. İşgörenler katıldıkları kararları daha etkili uygulamaktadır.
3. İşgörenlerin yönetime katılması örgüt içindeki iletişimin daha etkili olmasına yol açmaktadır.
4. Kararlar için daha güvenilir, yeterli bilgiler toplanabilmektedir.
5. İşgörenler özdenetime daha çok yönelerek kendilerini geliştirebilmektedir.

Örgüt içinde tek kişi tarafından alınan kararlara oranla, katılımlı olarak alınan kararların doğruluk şansı daha fazladır. Personelin karara katılımı, kararın doğruluk derecesini arttıracak; böylece, katılma ile alınan kararın kalitesi yükselecektir (Karaca, 2001, s. 6). Ayrıca, yönetimde alınan kararlara işgörenin katılması, kararı uygulayan işgörenin sorunu tanımlamasına ve çözüme ilişkin çeşitli fikirlerin ortaya çıkarılmasına hizmet edecektir (Eren, 1996, s. 367).

2.7.6. Karar Verme Sürecine Katılmanın Sakıncaları

Karar verme sürecine katılmanın birçok yararı olmasına rağmen bazı sakıncaları da bulunmaktadır. Literatürde genelde karar alma sürecine katılım ile ilgili olumlu bir yaklaşım göze çarpsa da, bu sürecin etkili bir şekilde işlemediği örgütlerde kararların astların katılımıyla alınması bazı olumsuz durumlara yol açabilmektedir. Bu durumda

büyük görev yöneticiye düşmektedir. Yönetici karar verme sürecine kimlerin katılacağını iyi belirlemeli, tartışmaları iyi yönetebilmeli ve gruplar arasında oluşacak fikir ayrılıklarının tartışmalara ve krizlere dönmesini engellemelidir (Başyigit, 2009, s.21).

Yönetime çalışanları katmak ne üst yöneticinin yetkisinin elinden gitmesidir, ne çalışanlar için bir yönetim tuzağıdır, ne de örgütün bütün sorunlarını çözen gizemli bir yöntemdir (Peker, 1995, s.121).

Karara katılma yöneticilerin örgütteki mevki ve ayrıcalıklarını zayıflatmakta, hatta ortadan kaldırmaktadır. Yöneticinin elindeki denetimi zayıflatmaktadır (Eren, 2001, s.403).

Zaman zaman alınacak karar konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan kişilere veya kararın kendilerini ilgilendirmediği kişilere kararları etkileme olanağı tanınmaktadır. Bu da kişilerin bilmedikleri konularda isabetsiz kararlar vermeleri ve örgütü zarara sokmaları ile sonuçlanmaktadır (Arın, 2006, s.36).

Grup kararlarının en belirgin sakıncası çok fazla zaman almaları ve daha çok kaynağa gereksinim duymalarıdır.

- Karara ilişkin mutabakata varmak zordur. Bu da çalışanlarca kararın kazananlarının ve kaybedenlerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir
- Grup kararlarında genellikle üstlerin görüşlerine uygun görüş beyan etme eğiliminde olanların katkıları fazla olmayabilir.
- En uygun kararı seçmek yerine gruplar arasında uyuşma eğilimi ortaya çıkabilir.
- Grup üyeleri benzeri özelliklere sahip olduklarından farklı kararların ortaya çıkma ihtimali azalır.

Zaman ve kaynak sıkıntısı yoksa kararların grup halinde alınması, bireysel karar almaya tercih edilmelidir(Koçak, 2012).

2.7.7. Eğitim Yönetimi ve Karara Katılma

Günümüzde bilgi kaynağı olan eğitim kurumlarının bilgi yönetimi olarak düşünülebilir. Eğitim kurumlarının hem bilgiyi üretme hem de bilgiyi kullanmayı öğretme gibi bir işlevi vardır Eğitim yönetimi, istedik davranışların gerçekleşmesi için oluşturulan bir mekanizma bütünüdür (Akdemir, 2009, s.22).

2.7.7.1. Eğitim Kurumlarında Karar Verme

Demokratik bir örgütte alınan bir karardan etkilenen kişilerin, bu kararda söz sahibi olmaları gerekir. Demokratik bir örgütte işgörenler kararda söz sahibi olmasalar bile verilen kararı etkilemektedirler. Yönetimde birey tek başına karar veremez. Birey, örgüt ortamı içinde mevcut karmaşık ilişkilerden etkilenir (Aydın, 2000, s. 129).

Bir eğitim örgütünde geniş bir katılımın sağlanması yerinde olur. Personelin niteliği buna uygundur. Olanaklar sağlandığında, öğretim elemanlarının sağlıklı kararlar verebileceklerine inanılmalıdır (Aydın, 2005, s.130).

Ayrıca, okuldaki bütün etmenlerin baş sorumlusu olan ve bazılarının iddia etmiş olduğu gibi, öğretmeni tekerlekteki bir dişli rolüne yerleştiren görüş doğru kabul edilirse, öğretmenin okulun gelişimine ne derece katkıda bulunacağına da düşünülmesine sebep olur (Kocabaş ve Gökbaş, 2002, s.170).

Okul yönetim sisteminin başlıca paydaşları, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve çevredir. Okul etkinliklerine katılımı sağlayabilmek ve bunu sürdürürebilmek, paydaşların mevcut potansiyellerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi ile mümkün olabilir.

Geleneksel yönetim anlayışları açısından baktığımızda, karar alma sürecinde yöneticinin varlığı oldukça baskın gözükmektedir. Ancak, günümüzde okulun örgütsel yapısını etkileyebilecek türdeki stratejik kararların alınmasında okul paydaşlarının karara katılması doğru olacaktır. Eğitim öğretim içerisinde yer alan paydaşları alınan kararlara ortak etmek, hem alınan kararların hayata geçirilmesini kolaylaştıracak hem de öğretim açısından istenilen ürünün ortaya çıkarılmasını olanaklı hâle getirmiş olacaktır. Paydaşları karar alma ve kararların uygulama sürecine dâhil etmek etkili yöneticinin işidir .

Okulda öğretmenleri, uzmanları ve diğer eğitim iş görenlerini örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlar doğrultusunda güdüleyen, yönelten, eşgüdümleyen ve etkili çalıştıran okul yöneticisidir (Başaran, 1982, s.118). Okul yöneticisinin katılma ilkesini benimsemesi ve uygulaması zorunludur. Çünkü informal yanı ve grupları güçlü olan okulun işleminde, işbirliğinin önemli bir yeri vardır ve işbirliği katılma sayesinde gerçekleşen bir eylemdir (Bursalıoğlu, 2002, s. 159).

Okul yöneticisinin karar sürecinde uyması gereken ilk kural, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini karar organı olarak kabul etmesidir. Okullarda

öğretmenlerin karar sürecine katılmaları özellikle gereklidir; çünkü okulun diğer örgütlere oranla daha sosyal oluşu, kararın etki alanını genişletir. Bununla beraber, grupça alınacak kararlara kimlerin ne derece katılacağı da nazik bir konudur. Okul müdürü bu konuda karar verirken aşağıdaki ilkeleri göz önünde bulundurmalıdır (Bursalıoğlu, 1994, s. 97) :

- 1- Grup dinamiğini anlamalı, fakat kullanmaya kalkışmamalıdır.
- 2- Güdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir eylem göstermelidir.
- 3- Karar sürecinde, astlara ve o kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermelidir.
- 4- Etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır.
- 5- Alınan kararlarda fikir birliği sağlamaya çalışmalıdır.
- 6- Grubun değer ve davranışlarını dikkate almalıdır.
- 7-Takdir hakkını kullanırken kamu yararını gözetmelidir.

2.7.7.2. Karar Almaya Öğretmenlerin Katılımı

Öğretmenlerin karar almaya katılımı yenileşmenin başarıyla gerçekleşmesi için önemli bir yer tutmaktadır. Okullarda mesleki kararlara katılma girişimleri öğretmenlerin okulu geliştirmenin sonucu olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2002). Yenileşme hareketinin sonucunda ise okul kapasitesini geliştirir. Okulda yenileşme hareketine karşı olursa da yenileşme hareketinde formal takımların bulunduğu sürece karara katıldığı ve temelde büyük etki yaptığı görülmektedir. Okulda yenileşmede birisi az da olsa konuşuyorsa ve önemli kararlara saygı duyarak az da olsa uzlaşmacı tavır sergiliyorsa bu karara katılımın göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlerin karara katılmadaki anlamı okul örgütündeki karara katılmada bireysel deneyimin etkisi olarak kabul edilmektedir. Eğer öğretmenler, kişisel etkileri konusunda duyarsızsa karara katılım derecesi ve isteği de yavaş yavaş azalır (Rice&Schneider, 1994). Bacharach ve Diğerleri (1990)'ne göre öğretmenler arasında karara katılmaya saygı farklı düzeyde önem taşımaktadır. Karara katılma farklı düzeyde arzulanınca öğretmenlerin yaratıcılığını artırmaktadır (Özdemir, 2000). Karara katılmayı öğretmenlerin içinde bulunduğu durum doğrudan etkilemektedir. “ Okulda güce odaklanınca okulun işlevlerine bakılarak orta düzeydeki politikalar kararı etkileyebilmektedir. Bu da okulda bir sınıf yerine kardeş sınıfların oluşmasını

sağlamaktadır. Bu oluşumda çevresel öğrenmeye açıklık anlamına gelmektedir (Marks & Louis 1997, s.265). Dahası karara katılma ile yenileşmenin uygulanması arasında dolaylı olarak bir ilişkinin olması önemlidir. Bu nedenle mesleki öğrenme ve öğretmenliği geliştirme çok önemlidir.

2.7.7.2.1. Öğretmenlerin Karar Alma Sürecinde Yetkilendirilmeleri

Literatürde öğretmenlerin karar alma sürecine katılımının sağlanması ve onların aldıkları kararların sorumluluğunu taşıyabilmeleri için öğretmenlerin okul içinde ‘yetkilendirilmelerinden’ de söz edilmektedir. Personelin karar alma sürecine katılımı (anlamli bir projede işbirliği gibi) onun kişisel olarak ‘yetkilendirmesi’ ile ilişkilendirilmiştir; ayrıca bu süreç işgöreni artan bir iş doyumuna, daha fazla motivasyon ve katılıma ve daha yenilikçi ve yaratıcı davranışlara yönlendirmektedir. Bunun sonucunda ise, sınıfta aktif olarak öğrencilerle daha gerçek ve güvenilir ilişkilere giren, gerçek bir öğrenme sürecinde beraber çalışan, güvenilir öğretmenler ortaya çıkmaktadır (Murray, 2006, s.1379).

Öğretmenler belli konularda yönetime katılabilirler (Aldemir, 1996, s.3) :

Eğitim-öğretim konuları uygulamaları,

- Personel ve özlük hakları,
- Ders programlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi,
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri,
- Okulun fiziki yenileştirilmesi ve araç gereç alımı,
- Kurullar ve mesleki çalışmalar... gibi

Türkiye’ de eğitim kurumları, kurum yöneticilerinden, üst yönetimden, yasalardan, yasaların uygulama biçiminden, kurumun sosyo-ekonomik çevresinden, velilerden, öğretmenlerden ve öğrencilerden kaynaklanan değişik sorunlarla karşılaşmakta olup. Bu nedenle kurumun başında yer alan kurum yöneticisi yakınma yerine, sorun çözmeye yönelik olarak eğitim kurumunun tüm paydaşlarını özellikle eğitim içerisinde en aktif rolü alan öğretmenleri eğitim yönetimi içerisinde dahil edebilmelidir. Eğitim kurumlarımızdaki en önemli sorun bu yönetim mekanizmasını aktif hale getirememektir.

İlköğretim kurumlarının işleyişinde yasal düzenlemeler ve uygulamalar İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile olmaktadır. İlköğretim kurumları yönetmeliğinde öğretmenlerin; eğitim ve öğretimle ilgili sorumlulukları 7., 32., 47., 50., 142. ve 146'ncı maddelerde, öğrenci hizmetleri ile ilgili sorumlulukları 7., 13., 23., 30., ve 97'inci maddelerde, öğretmenlerle ilgili işlere dair sorumlulukları 69., 71., 98., 99., 100., 101'inci maddelerde, fiziki yapı araç ve gereç ile ilgili sorumlulukları 70., 139., 144., 145., 148., 149., 150., 151., 152., 153. ve 154.'üncü maddelerde ele alınmıştır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği incelendiğinde öğretmenlerin okulda kararlara katılımına ilişkin şu maddeler yer almaktadır.

Madde 60- “ İlköğretim okulu, demokratik eğitim – öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir.”

Bu maddeden anlaşılacağı gibi ilköğretim kurumu sadece okul müdürü tarafından değil; okul içerisindeki tüm paydaşların yönetime katılımıyla yönetileceği ve öğretmenlerin yönetiminde yerlerin olduğu görülmektedir. Ancak ülkemizde öğretmenler yönetim mekanizmasını okul idaresi olarak algılamakta olup bu durum sonucunda da yönetim görevinin okul yönetimine verilip, işleyiş sadece yöneticilere bırakılmaktadır.

Madde 64- “Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim – öğretim ve yönetim işlerine etkin bir şekilde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.”

Okullarda yapılan çalışmalarla ilgili olarak yapılan öğretmenlerin ve ilgili birimlerin katıldığı toplantılara katılımları sağlanmalıdır. Bu toplantılarda öğretmenlerin görüşleri alınıp, alınacak kararlarda katılımlarının sağlanması, kararların işleyişi ile ilgili olarak oluşturulacak kuralların oluşturulmasında görev almalıdırlar. Öğretmen kurulları olarak adlandırılan bu toplantılar, kurum yöneticisinin öğretmenlerde grup ruhunu oluşturabileceği, etkili katılımın sağlandığı, okulun işleyişi ile ilgili kararların alınabileceği ve sorunların çözülebileceği bir ortamdır. Toplantıların daha demokratik bir ortamda yapılması öğretmenleri daha katılımcı hale getirmektedir. Toplantıların, öğretmenlerin fikirlerinin açıkça beyan edildiği işlevsel yer haline getirilmesi daha sağlıklı sonuçların alınmasını sağlamaktadır. Öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler

kurulu, şube öğretmenler kurulu, öğrenci kurulu ve mesleki çalışmalar gibi kurullarda öğretmenlerin kararlara katılımlarıyla ilgilidir. Bu kurullar eğitim – öğretim çalışmalarının planlandığı ve değerlendirildiği karar organlarıdır. Kurul toplantılarında okulun gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülen konular tartışılır ve alınan kararlar bir alt veya üst mercilere iletilir. Öğretmen kurullarının bazı eğitim kurumlarında yöneticilerin kararlar hususunda öğretmenlere dikte edildiği yer olarak algılanmakta olup, bu durum hem eğitime hem de kuruma zarar vermektedir. Bu şekilde olan kurumlarda ise öğretmenler karar mekanizması içerisinde yer almamakta ya da alamamaktadır.

Madde 99 – “ İlköğretim okullarında; paylaşımcı ve işbirliğine dayalı yönetim anlayışıyla, eğitim ve öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak, okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişim amacıyla “Okul Gelişim Yönetim Ekibi” kurulur. Bu ekip yönergede öngörülen çalışmaları yerine getirir.”

Okullarda öğretmenler, okul idaresinden sonra kararlarıyla etkileyebilecek en önemli bir faktördür. Öğretmenlerin kendilerini ve eğitim-öğretimi etkileyecek kararları alması çok önemlidir. Bu nedenle okula dayalı yönetim yaklaşımı öğretmenlerin kararlarını çok önemli olarak görmüştür (Güçlü, 2000, s.20). İlköğretim kurumlarında “Okul Gelişim Yönetim Ekipleri” kurularak öğretmenlerin ilgi duydukları alanda kendilerini göstermeleri ve bu alanda kararlar almalarını sağlamaktadır. Okula dayalı yönetim anlayışı ile kurum içerisinde öğretmenlerin karar almalarında özerklik sağlanarak kurum daha diri tutulmaya çalışılmaktadır. Fakat bazı kurum müdürlerinin özerklik ile kendilerinin elinde bulunan yetkelerin elinden alınacağı düşüncesine kapılmaları daha az katılımcı eğitim kurumlarının olmasına yol açmaktadır.

Yönetim süreçleri içinde karar süreci, diğer süreçlerin merkezindedir. Çünkü her sürecin gerçekleşmesi için faaliyetlerin düzenlenmesinde karar verme durumu vardır. Okulda eğitim – öğretim ve sosyal faaliyetlerinin planlanması, yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya iletişim kanallarının düzenlenmesi, amaca yönelik her türlü çalışma ile ilgili eşgüdümlemeun oluşturulması ve planlanan her türlü faaliyet uygulamalarının değerlendirilmesi için öğretmenlerle birlikte karar vermek demokrasi anlayışının bir davranış şeklini oluşturmaktadır (Yıldız, 1998, s.11). Demokratik tutumun okul

yönetimi ve öğretmenler tarafından sergilenmesi, aynı zamanda öğrencilere demokratik davranışları sergilemede örnek olacağı düşünülmektedir.

“Yönetim süreçlerinin daha işlevsel olabilmesi için sadece öğretmenin karara katılmaları ile yetinmemeli aynı zamanda öğretmenlerin kararlar ve uygulamalar üzerinde etki oluşturabilecek mekanizma oluşturulmalıdır”(Özden, 1996, s.428). Öğretmen sadece karar alan fakat uygulamada etkileyecek yönde yetersiz olması, kararların sönük ve yapmacık kalmasını sağlayacaktır. Türkiye’deki eğitim kurumlarında, özellikle okullarda çalışanların yönetime katılması gerçekleştirilemediği gözlenmektedir. Bir üst yönetim tarafından sürekli merkeziyetçi kararlar alınması eğitim kurumunda yöneticinin öğretmenlerin kararlara tam katılımcı olmalarını sağlaması mümkün olarak görülmemektedir (Bursalıoğlu, 1994, s.98).

Okul kararlarını etkileyen ve bu kararlardan etkilenen öğretmenlerin kararlara dahil edilmesinde yöneticiler üzerine düşen görevleri yerine getirmelidir. Her öğretmeni bir kararın bir parçası olarak görerek, onları karar sürecine dahil etmelidir. Çünkü okul diğer kurumlara göre daha sosyal bir kurum olup, etki alanı daha fazladır. Öğretmenlerin okul kapsamındaki kararlara katılma, kural geliştirme ve uygulamada katılımcı olmaları sağlanarak eğitimin kalitesi daha fazla yükseltilebilir.

2.7.7.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Karar Verme Süreci Arasındaki İlişki

Karar alma sürecine katılımın, değişimin ana güdüleyicisi olduğuna ve örgütsel etkinliği arttırdığına dair yeterli derecede kanıt vardır (Rosenblatt, 2007, s.2)

Yapılan araştırmalar, öğretmenin karar alma sürecine katılımının, onun işteki tutumlarına pozitif bir etki yaptığını gösterir. Somech ve Bogler (2002, s.557), öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımının, onların örgütsel bağlılığını ve örgütsel vatandaşlık davranışını arttırdığını keşfetmişlerdir. Kararlarının sonuçlarına katılanların yükselen bağlılığı ile kararlara katılım, okulda bir politika uygulama sürecini kolaylaştırmaktadır (Rosenblatt, 2007, s.2)

Örgüt içerisinde aidiyet unsurunun oluşması açısından çalışanların kararlara katılması gerekmektedir. Çalışanlar bu şekilde alınan her kararı kendisinin vermiş olduğu karar olarak görür ve bulunduğu kuruma ve işine daha çok motive olur. Çalışanların sorunun çözülmesinde aktif olarak yer alması, sorunun etkin bir şekilde

çözülmesiyle sonuçlanır. Kararların alınmasında çalışan birebir yer aldığı örgüt iklimi daha sağlıklı olacaktır ve kararlara tam katılımın sağlanmasıyla çalışanın motivasyonu ve kuruma olan bağlılığı artacaktır. Çalışanlar kararlara ne derece katılırsa o denli kararları benimsemekte ve destekleyicisi olmaktadır.

2.7.8. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde örgütsel bağlılık ve karara katılımı ile ilgili olarak gerek Türkiye’de gerekse yurtdışında yapılmış araştırmaların sonuçlarından söz edilecektir.

2.7.8.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Demet Varoğlu (1993) kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve örgütlerine ilişkin tutumları, bağlılıkları ve değerlerini incelediği araştırmasında, işgörenlerin işlerine ve örgütlerine yönelik tutumları içerisinde önemli yer tutan örgütsel bağlılığı, hem genel hem de alt boyutlarıyla incelemiştir. Araştırma sonuçları, Türk kamu sektöründeki çoğunlukla yüksek düzeyde devamlılığa yönelik bağlılık gösterdiklerini; işgörenlerin ayrılma ve çalışma nedenlerinin ağırlıklı olarak çalışma ortamındaki faktörlerce belirlendiğini, devamlılığa yönelik bağlılığın aslında görünürdeki bağlılık olarak ortaya çıktığını; çıkara dayalı bağlılığın ise gerçekte bağlılık olarak düşünülmemeyeceğini istatistiksel olarak ortaya koymuştur.

Celep (1996) eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula, öğretmen arkadaşlarına, öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine dayalı olarak örgütlerine bağlılıklarını saptamaya çalışmıştır. Tarama modelinde, Zonguldak’ ta gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak; kendisini okula aday olan öğretmenlerin okul için, beklenilenin ötesinde çaba gösterdiği, çalıştıkları okulun üyesi olmaktan gurur duydukları ve başka okulda çalışma isteğinde olmadıkları, öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde öğretim işlerine adanmış oldukları, adanmanın okuldan çok, öğretmenlik mesleğine dönük olduğu, öğretmenler arasında genellikle yakın ve dostça ilişkinin olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılık

boyutları bakımından en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile okula adanma; en düşük ilişkinin ise, çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma arasında meydana geldiğini bulunmuştur.

Özden'in (1997) "Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları ile İlişkili mi?" adlı araştırması yönetici davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı üzerindeki etkilerini incelemeye yöneliktir. Kırıkkale il merkezinde 1995-1996 eğitim öğretim yılında lise ve dengi okullarda görev yapan 96 öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarındaki farklılaşmanın kısmen öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları ile ilişkili olmakla beraber daha çok yönetici davranışlarına duyulan memnuniyetle ilgili olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin ön lisans ya da lisans mezunu olup olmadıkları ya da cinsiyetleri örgütsel bağlılıklarını etkilememektedir.

Turan'ın (1998) "İnsan Örgütlerinde Örgütsel İklim ve Örgütsel Bağlılık Çalışması" adlı doktora tezinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel iklim arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bursa'da 36 devlet lisesinde görev yapan 808 öğretmene uygulanan ölçek verileri sonucunda, okulların genel örgütsel iklimleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve destekleyici lider davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında istatistik olarak anlamlı pozitif bir ilişkinin varlığı ortaya koyulmuştur.

Balay (2000) "Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı" isimli araştırmasında, özel liseler ile devlet liselerinde görevli öğretmen ve yöneticilerin, çeşitli değişkenler boyutunda örgütsel bağlılık algılama düzeyleri arasında, anlamlı farklılaşma olup olmadığını incelemiştir. Araştırma ile örgütsel bağlılığın hizmet süresi, mezun olunan kurum, öğrenim düzeyi ve gelir faktörlerine göre karşılaştırmalı inceleme yapılmıştır. Bu araştırmada örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında tanımlanmıştır. Araştırmaya katılanlardan devlet liselerindekiler özel liselere göre, öğretmenlerde yöneticilere göre yüksek düzeyde uyuma ilişkin örgütsel bağlılık göstermektedir. Katılımcıların algılamalarına göre özel liseler devlet liselerine göre, yöneticilerde öğretmenlere oranla özdeşleşme boyutunda daha üst düzeyde örgütsel bağlılık algılamasına sahiptirler. İçselleştirme boyutuna ilişkin olarak ise araştırmaya katılanlardan özel liselerdekiler devlet liselerine kıyasla, yöneticiler de öğretmenlere göre daha üst düzeyde örgüte ilişkin içselleştirme algısına

sahiptirler. Sonuçta devlet liselerinde öğretmen ve yöneticilerin okullarına zorunlu uyum ve araçsal nitelikte bağlılık gösterdikleri, özel liselerde ise öğretmen ve yöneticilerin okulları ile psikolojik bir bütünleşme çerçevesinde duygusal bir bağ oluşturdukları ileri sürülmektedir.

Demirkıran (2004) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada 441 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arttıkça örgüte bağlılıklarının da arttığı ortaya konmuştur. Ayrıca 21 yıl üzerinde çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri daha yüksek bulunmuştur

Durna ve Eren (2005) ‘‘Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık’’ adlı çalışmalarında Niğde İl’inde eğitim ve sağlık alanında çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını çeşitli demografik faktörlerle karşılaştırarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelindeki çalışmada, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan öğretmenler ile Niğde İl Sağlık Müdürlüğü’ne bağlı hastane ve sağlık ocaklarında çalışan doktor ve hemşirelerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek amacıyla Allen ve Meyer’in (1991) ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, demografik özelliklerden bağlı bulunulan kurum, yaş, medeni hal ve kıdem ile çalışanların duygusal ve normatif bağlılıkları arasında ilişkinin bulunduğunu; ancak devam bağlılığı ile bu değişkenlerin hiç biri arasında herhangi bir ilişki bulunamadığını ortaya koymuştur.

Erdoğan (2006) devlet-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişkiyi ortaya koymak amacıyla, İstanbul’da 218 devlet ilköğretim, 56 özel ilköğretim olmak üzere 274 okul yöneticisine bir anket uygulamıştır. Çalışmanın ilgi çeken sonuçları şu şekilde gerçekleşmiştir. Özel okullardaki yöneticilerin örgütsel bağlılıkları devlet okullardakinden daha yüksektir. Bir üst görevde çalışma arzularına göre okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri sadece devam bağlılığında daha üst düzeyde çalışmak isteyenlerin lehine farklı bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdeme göre okul yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeyleri, duygusal bağlılık alt boyutunda en yüksek ortalama kıdemi 20 yılın üzerinde olanlara aittir.

Gürkan (2006) “Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesi’nde Örgüt İklimi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Araştırılması” adlı araştırmasında örgütsel bağlılığı; örgüt ikliminin örgütsel bağlılık üzerine etkisini ve Trakya Üniversitesi’nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi analiz edecek bir anket çalışması yapmayı amaçlamıştır. Trakya Üniversitesi’nde çalışan öğretim üyeleri ve öğretim görevlilerinden oluşan 206 akademisyen üzerinde yapılan araştırmada, Trakya Üniversitesi’nin örgüt ikliminin ölçülmesi için Canan Paknadel Çetinkanat tarafından doktora tezi için kullanılmış ve Ankara’daki liselerde uygulanmış “örgüt iklimi anketi” kullanılmış; örgütsel bağlılığın ölçülmesi için ise Allen ve Meyer’in (1990) geliştirdikleri ve sonradan modifiye ettikleri üç boyutlu örgütsel bağlılık anketi kullanılmıştır. Allen ve Meyer’in geliştirdiği örgütsel bağlılık anketinde üç alt boyut (duygusal, devam ve normatif) tanımlanmıştır. Bu çalışmada ise bu üç alt boyut öğretim üye ve görevlileri tarafından iki ayrı düzeyde algılanmıştır. Yeni oluşturulan faktör matrisindeki dağılımlarına göre boyutlar içsel değer ve zorunluluk olarak isimlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; örgütsel bağlılığın alt boyutlarının algılanmasında yalnızca içsel değer alt boyutunu algılamada örgütte çalışma yıllarının % 10 luk önem seviyesinde bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bunun dışında, cinsiyet, yaş, unvan ve çalıştıkları birimlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarını algılamada farklılık yaratmadığı sonucu elde edilmiştir. Örgütsel bağlılık ile örgüt iklimi arasında % 52.3’lük pozitif yönde bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir.

Boylu, Pelit ve Göçer (2007) “Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmalarında; Gazi Üniversitesi’nde çalışan akademisyenlerin çalıştıkları birimlere ve üniversite geneline olan örgütsel bağlılıklarını ortaya koymak için Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”ni kullanarak 366 akademisyene anket uygulamışlardır. Çalışma kapsamında örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında ele alınarak, akademisyenlerin bağlılık düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca, akademisyenlerin söz konusu bu bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, unvanlarına, çalışma sürelerine ve birim türlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında elde edilen sonuçlara göre; akademisyenlerin, üniversitenin geneline yönelik duygusal

bağlılık ve normatif bağlılık düzeyleri akademisyenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılığa göre evli olan akademisyenlerin üniversitenin geneline yönelik duygusal bağlılık ve devam bağlılığı düzeyleri, bekâr olan akademisyenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. Yine benzer şekilde, akademisyenlerin gerek üniversitenin geneline gerekse çalıştıkları birime yönelik devam bağlılık düzeyleri ve üniversitenin geneline yönelik duygusal bağlılık düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu bu farklılığa göre, Profesör unvanına sahip akademisyenlerin bağlılık düzeyleri, Araştırma Görevlisi unvanına sahip olan akademisyenlere oranla daha düşük bir düzeyde gerçekleşmiştir. Araştırmadan çıkan bir başka sonuca göre de akademisyenlerin gerek üniversitenin geneline gerekse çalıştıkları birime göre devam bağlılık düzeyinde mesleği sürdürme sürelerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Akademisyenlerin üniversitenin geneline ve çalıştıkları birime yönelik bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre ise, akademisyenlerin üniversitenin geneline ve çalıştıkları birime yönelik her üç bağlılık düzeyleri arasında yüksek derecede pozitif ilişki olduğu izlenmiştir.

Zeyrek'in (2008) yaptığı 'Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' isimli araştırmada; öğretmenlerin örgütsel bağlılık toplam ve alt boyutları için aldıkları puanlar ile eğitim düzeyleri durumu, ek iş yapıp yapmama durumu, eşinin çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin örgütsel bağlılık toplam ve alt boyutları için aldıkları puanlar ile cinsiyet, medeni durum, yaş, çalıştıkları kurum türü, branş, mesleki kıdem, meslek değiştirmeyi isteme durumu, aylık gelirlerinin yeterlilik algısı, mesleği seçme durumu ve hizmetiçi kurslara katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklar görüldüğü tespit edilmiştir.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi" adlı araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerini; yaş, cinsiyet, çalışma süresi, mesleki alan, okul türü gibi bazı temel değişkenler açısından incelemişlerdir. Ankara iline bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 343 öğretmenin araştırmanın örneklemini oluşturduğu tarama modelindeki araştırmada veri toplama aracı olarak Meyer ve Allen (1997)

tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları, cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; okul türü, görev türü, maaş memnuniyeti ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Başığit (2009) “Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi” adlı araştırmalarında ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılan kararlara katılım ölçeği, ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra geliştirilmiş; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini tespit etmek amacıyla da Boylu, Pelit ve Güçer tarafından (2007) Türkçe’ye çeviri ve uyarlaması yapılan ‘Örgütsel Bağlılık Ölçeği’ (Allen ve Meyer, 1997) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin genel olarak karar alma sürecine katılım düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, branşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak branşlarına göre branş öğretmenlerinin eğitim-öğretim ile ilgili kararlara katılım düzeyleri ile kıdemlerine göre daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha fazla bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı korelasyon istatistiklerine göre; öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin onların örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı da regresyon istatistiklerine göre yorumlanmıştır. Çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılıkları da artmaktadır sonucuna varılmıştır.

2.7.8.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığıyla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bacharach ve diğerlerinin (1990), ilköğretim okullarındaki araştırma sonuçları, katılımın artmasıyla birlikte öğretmen bağlılığının arttığını ortaya koymuştur. Yazarlar ayrıca, orta öğretim okulu öğretmenlerinin, karar alma mekanizmalarına katılım

olanağından yoksun kalmalarıyla örgütsel bağlılıkları arasında ters bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Hoy ve diğerleri de (1990), New Jersey okullarındaki araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşarak, öğretmenlerin görüşlerine göre davranan müdürlerin olduğu okullardaki öğretmen bağlılığının daha yüksek olduğunu görmüşlerdir. Katılımın örgütsel bağlılıkla ilişkisi bağlamında ayrıca, yerinden yönetim okul yapılarında daha yüksek düzeyde öğretmen katılımı yaşandığı, bu okullardaki öğretmenlerin, geleneksel okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz saygı ve okulu sahiplenme duygusu taşıdığı ve öğrencileriyle daha fazla etkileşim çabasında olduğu bulunmuştur (Balay, 2000, s.221).

Everett (1992) tarafından yapılan okul, öğretmen ve yönetici liderlerin bir işlevi olarak öğretmenlerin tutumsal bağlılığı konusundaki araştırma, öğretmenlerin, okullarına ve öğretime olan tutumsal bağlılıklarını ölçmeye çalışmıştır. Sonuçlar yöneticilerin öğretmenlerin okula ve öğretime bağlılığını sağlamada önemli bir faktör olarak algılandığını, örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğunu göstermiştir (Balay, 2000, s.153).

Vroom (1992), sosyal iş akademilerinde rol çatışması, bağlılık, bilimsel verimlilik ve doyum konularını incelemiştir. Araştırma sonuçları; bilimsel rol kimliğine bağlılığın, bilimsel verimliliği güçlü şekilde belirlediğini; iş yükü kontrolüne ilişkin algının, işgörenlerin, kurumlarından, sosyal iş programlarından ve mesleklerinden doyumlarını etkilediğini, rol çatışmasına ilişkin etkilerin, verimlilikten çok doyum için önemli olduğunu, bilimsel kimliğe bağlılığın, bilim adamı olma motivasyonu (kendine yeterli gibi) faktörlerine dayandığını, doyumun ise algılanan otonomi ve yeterli algısından kaynaklandığını göstermiştir (Akt.: Zaman, 2006).

Monchak (1994), ilköğretim okullarında örgütsel yapı, çatışmanın çözümü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri ele aldığı araştırmasında, okullardaki bürokratik ve mesleki yapılar, yöneticilerin çatışmayı çözme yöntemleri ile ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin algılarına göre belirleyen yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışmıştır (Balay, 2000, s.155).

Murrell (1996), sıkça yapılan iş değiştirme ve yatay geçişlerin tatmini ve örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz etkisinin bulunduğunu belirten araştırmasında, iş değiştirme ve yatay geçişlerde ücretlerin de arttığını belirtmiş ve bu konuların tüm boyutlarıyla

irdelenerek ortaya çıkan etkileri üzerinde durmuştur. Satcher and McHee (1995), rehabilitasyon merkezi danışmanlarının örgütsel bağlılık ve iş tatmini düzeylerini incelemişlerdir. A.B.D’ de yapılan ve 26 farklı eyaleti kapsayan bir başka çalışmada; iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerindeki artışın yüksek iş edimine yol açmakta olduğunu belirlemişlerdir (Akt.: Mahmutoglu, 2007, s.80).

Hodge ve Ozag’ın (2007) ‘‘Kuzey Carolina’daki Öğretmenlerin Güven, Umut, Örgütsel Bağlılıkları’’ arasındaki ilişki isimli çalışmalarında öğretmenlerin güven, umut ve örgütsel bağlılık hakkındaki görüşlerinin ilişkisini incelemeye çalışmışlardır. Araştırmanın evrenini Kuzey Carolina’daki iş eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Allen ve Meyer’in (1991,1997) Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Cumming ve Bromiley’in (1996) Örgütsel Güven ölçeği, Snyder’in (1996) Umut Ölçeği ve öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin soruların bulunduğu ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Kuzey Carolina da çalışan iş eğitimi öğretmenlerinin güven ve umut düzeyleri ile duygusal ve normatif bağlılıkları arasında ilişki olduğunu; ancak güven ve umut düzeylerinin devam bağlılığı ile arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma süreleri boyunca güvenin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chan, Lau, Nie, Lim ve Hogan (2008) ‘‘Öğretmen Bağlılığının Kişisel ve Örgütsel Belirleyicileri: Öğretmen Yeterliği ve Okulla Özdeşleşmenin Aracı Roller’’ adlı çalışmalarında, örgütsel bağlılık için öğretmen etkinliği ve okulla özdeşleşme hissinin; öğretme deneyimi, seçilmiş örgütsel politikalar ve yansıtıcı diyalog gibi örgütsel faktörlerle ilişkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmalarında öğretmenlik deneyimi ve algılanan örgütsel politika ile yansıtıcı diyalog arasındaki ilişkiyi öğretmen yeterliği ve okulla özdeşleşme ile test etmeye çalışmışlardır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmada, Singapur’daki 40 ilköğretim okulundan 2.130 öğretmene ve 41 ortaöğretim okulundan 1.585 öğretmene 6 ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, öğretmen bağlılığı için Ebmeier (2003) tarafından geliştirilen, öğretmen yeterliği için Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, okulla özdeşleşme için Voelkl (1997) tarafından geliştirilen, algılanan örgütsel politikalar için Midgley ve diğerleri (1996) tarafından geliştirilen, yansıtıcı diyaloglar için Chicago Okul Araştırmaları Birliği’ninki (2003), öğretmen deneyimi için ise araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; algılanan

örgütsel politikalar öğretmen bağlılığı ile negatif yönde ilişkili iken, yansıtıcı diyaloglar ve öğretim deneyimi öğretmenlerin bağlılığı ile pozitif yönde ilişkilidir. Öğretmen etkinliği ve okulla özdeşleşme ise örgütsel bağlılık, algılanan örgütsel politikalar, yansıtıcı diyaloglar ve öğretim deneyimi gibi örgütsel faktörler arasında tamamen aracı değişken olarak belirlenmiştir.

Eğitim yönetimi literatüründe gerek yurt içinde ve gerek yurt dışında örgütsel bağlılık çerçevesinde birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda bağlılığın kişisel, örgütsel ya da örgüt dışı birçok faktör açısından incelenmesi yapılmış, bazı kavramlarla ilişkisi incelenmiş, bağlılığın oluşumuna dair birçok yaklaşımlar üzerine çalışmalar yapılmıştır. Literatürde, örgütsel bağlılığın, işgörenlerin performanslarına, iş tatminlerine ve dolayısıyla örgütlerin verimliliğine yaptığı önemli katkılar ve bağlılığın eğitim örgütleri açısından da önemini gösteren araştırmalar da yer almaktadır. Bu durum, eğitim örgütlerinde sık sık değişen şartların da gereği olarak, belli zaman aralıklarında, öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin tespitini gerekli kılmaktadır. Bu çalışma literatürdeki çalışmalardan farklı olarak Kütahya il merkezinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya koymakta ve bazı kişisel ve örgütsel değişkenler açısından incelenmektedir.

2.7.8.3. Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeyi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Açıkgöz (1984), Ankara ilinde 15 lisede görev yapan 412 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada; ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara katılma durumlarına, katılmaya istekliliklerine, karar konularına duydukları ilgilerine ve karar konularındaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri; bu görüşlerin birbiri ile ve öğretmenlerin kişisel değişkenleri ile ilişkilerini belirtmeye çalışmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır:

Öğretmenlerin karara katılma durumlarına ilişkin görüşleri “çok az”, karar konularına, duydukları ilgilerine ve karar konularındaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerine göre “biraz” seçeneğinde yer almaktadır. Öğretmenlerin karara katılma ile ilgili durum, istek ve yeterlilik boyutundaki görüşleri arasında anlamlı farklar görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim ve yönetim kararlarına katılma durumlarına, katılma isteklerine ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir.

Bu boyutlarda öğretim kararlarının ortalamaları, yönetim kararlarının ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmenlerin en çok katıldıkları, en çok katılmak istedikleri, en çok ilgi duydukları ve en çok yeterli buldukları karar konusunun “öğrenci başarılarının nasıl değerlendirilmesi”; bu dört boyutta en düşük düzeyde olduğu gözlenen karar konusunun ise “okulun gelir ve harcamalarının planlanması” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin çoğuna göre, durum, istek, ilgi ve yeterlik boyutlarına ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir.

Yıldırım (1989), “Okul Örgütlerinde Karar verme ve Karara Katılma” adlı araştırmasında, öğretmenlerin büyük oranda karara katılmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. “Okulunuzdaki kararlara katılma konusunda yeterli serbestlik tanınsaydı” cümlesinin devamına eklenen ifadelerden öğretmenlerin % 70.86’sının “Okulla ilgili tüm kararlara katılmak isterdim” ifadesini kullandığı, % 21.74’ünün “Yalnız kendi isimle ilgili kararlara katılmak isterdim” ifadesini, % 1.30’unun “Hiç bir karara katılmak istemezdim” ifadesini ve % 6.08’ininde soruyu yanıtsız bıraktığı görülmüştür.

Erkılınç (1993), genel liselerde öğretmenlerin kararlara katılma isteklilikleri ve katılmayı sınırlandıran etmenleri araştırdığı çalışmasında Eskişehir il merkezindeki genel liselerde çalışan 53 yönetici ve 248 öğretmeni örneklem olarak almıştır. Elde edilen bulgular şunlardır: Genel liselerdeki öğretmenlerin büyük çoğunluğu kararlara katılmak istemektedirler. Öğretmenler eğitim programı ve öğretimin yönetimi boyutlu kararlara; öğrenim hizmetlerinin, işgören hizmetlerinin ve genel hizmetlerin yönetimine ilişkin kararlara kıyasla daha çok katılmak istemektedirler. Genel liselerde öğretmenlerin kararlara katılmasını aşırı merkeziyetçiliğin, kararın acil alınması zorunluluğunun, yöneticinin zaman yetersizliğinin, öğretmenlerin katılmaya isteksizliğinin, öğretmelerin bilgi, beceri, tutum eksikliğinin, öğretmenlerin sorumluluktan kaçma eğilimlerinin sınırlamalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri farklılık göstermektedir.

Köklü (1994), tarafından Malatya ili merkezi ve ilçelerinde 519 öğretmen ve 39 müdür üzerinde yapılan “Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımı” adlı araştırmada, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin karara katılımı ile ilgili algı ve beklentilerine ilişkin şu bulgulara ulaşılmıştır: Okul müdürleri öğretmenlerin her konuda alınan kararlara katılmasını isterken, öğretmenleri karar konularında yeterli görmemektedirler. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin en çok katılmasını istediği konular öğrencilere verilen ödev konuları, kurulların düzenlenmesi ve işleyişi iken; ders dağıtım

çizelgesi ve okulun gelir giderleri konusunda da en az katılmalarını istemektedirler. Müdürlerin öğretmenleri “ödevler ve öğrenci başarıları” ile ilgili konularda yeterli görürken, “gelir ve giderlerin planlanması”, “ders dağıtımı”, “öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin ölçütlerin belirlenmesi”, “öğrenci davranışları” ve “ders programları çizelgesinin hazırlanması” konularında ki kararlarda yetersiz görmektedir. Okul müdürlerinin görüşleri ile beklentileri arasında da farklılık bulunmaktadır. Kıdemli az olan müdürler, öğretmenlerin alınan kararlara katılmalarını kıdemli müdürlere göre daha çok istemektedir.

Köklü'nün aynı araştırmasında, öğretmenlerin karar konularına katılma durumlarına ilişkin algıları “çok az” seçeneği etrafında yoğunlaşmıştır ve kararlara katılma istekleri, kararlara katılma durumlarından daha yüksek görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel alandaki kararlara katılma durumları, isteği ve ilgileri yönetsel karar konularından daha fazladır. Aynı şekilde öğretmenlerin, yönetsel karar konularına göre kendilerini öğretimsel karar konularında çok daha fazla yeterli gördükleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin karara katılma durumlarına ilişkin algıları cinsiyet ve okulun büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin kararlara katılma isteklerine ilişkin algıları ise okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Özden (1996), “*Okullarda Katılmalı Yönetim*” adlı araştırmasında, altı karar alanında öğretmenlerin katılımlarını ve rol algılarını ölçmüştür. Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan bazıları şöyle sıralanabilir:

1. “Okuldaki yöneticilerin hangi sıklıkta kendi görüşlerine başvurduğu” sorusuna, öğretmenlerin % 40'ı “asla” ya da “çok seyrek” olarak, % 60'ı da “oldukça sık” ya da “ilgili her konuda” yöneticilerin kendi görüşlerine başvurduklarını belirtmişlerdir.
2. Öğretmenlerin yaklaşık % 60'ı kendi okullarını ilgilendiren konulardaki kararlarda öğretmenlerin hiç katkılarının olmadığı görüşündedirler.

Yılmaz (1997) tarafından Manisa ili Akhisar ve Soma ilçelerinde yapılan ve okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiğini inceleyen araştırmada elde edilen bulgular şunlardır: Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulu ve yöneticilerin beklentileri yönetime katılma biçimindedir ve öğretmenlerin katılma beklentileri, yöneticilerin beklentilerinden daha yüksektir. Öğretmenlerin, yönetime katılmada öğretmenler kurulunu etkisiz görmesine karşın okul yöneticileri öğretmenler

kurulunu etkili görmektedirler. Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği hakkında, yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine göre yönetim ve çalışma koşulları boyutundaki beklentileri arasında anlamlı farklılık görülürken, eğitim ve öğretim boyutunda farklılık görülmemektedir.

Yıldız (1998)'da yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul yönetimindeki karar verme sürecine katılım düzeylerini incelemiş ve araştırma sonunda, öğretmenlerin okul yönetimindeki karar sürecine katılma dereceleri ara-sıra düzeyinde çıkmış olup, kararlara katılmaya istek dereceleri ise çoğunlukla düzeyinde bulunmuştur.

Karaca (2001), “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri” adlı araştırmasında, öğretmenlerin okul yönetimi tarafından alınan kararlara çoğunlukla katılmakta olduğunu ancak öğretmenlerin kararlara her zaman katılmak istediklerini bulmuştur. Öğretmenlerin okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılma derecelerine ilişkin görüşleri ile katılmayı isteme dereceleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ve öğretmenlerin alınan kararlara çoğunlukla katılırken, her zaman katılmayı istedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılma derecelerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin, okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılma derecelerine ilişkin görüşleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Birinci kademe ve ikinci kademe öğretmenlerinin, okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılma derecelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma yöntemini oluşturan araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3. Araştırmanın Modeli

Araştırma konusu itibariyle mevcut durumun analiz edilmesini ve araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modelindedir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılında Kütahya il merkezinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kütahya ilinde devlete bağlı toplam 52 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 1287 öğretmen bulunmaktadır. Evrenden örneklem seçiminde küme örnekleme tekniği kullanılmış; bu seçimde okulların buldukları eğitim bölgesi ve kurum tipi dikkate alınmıştır. Kütahya ili merkez ilçesinde eğitim bölgesi ve kurum tipine göre okulların dağılımı Tablo 3.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.1:2010-2011 Yılında Kütahya İl Merkezi’ndeki Öğretmen Sayısı

Kurum Türü\ Eğitim Bölgesi	1.Eğitim Bölgesi		2.Eğitim Bölgesi		3.Eğitim Bölgesi		Toplam	
	Kurum	Öğrt.	Kurum	Öğrt.	Kurum	Öğrt.	Kurum	Öğrt.
A	12	440	10	223	19	496	41	1159
B	3	38	2	28	6	62	11	128
TOPLAM	15	478	12	251	25	558	52	1287

Örneklem büyüklüğünü saptamak için kullanılan formül aşağıdaki gibidir.

N: Evren birim sayısı, n: Örneklem büyüklüğü

P: Evrendeki X'in gözlenme oranı, Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı

Z_{α} : $\alpha= 0.05, 0.01, 0.001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri

d= Örneklem hatası

σ = Evren standart sapması

$t_{\alpha, sd} = sd$ serbestlik dereceli t dağılımı kritik değerleridir ($sd=n-1$). $t_{\alpha, sd}$ kritik değerleri $sd= n-1 \rightarrow 5000$ olduğunda Z_{α} değerlerine eşit alınabilir (Özdamar, 2003, s.116-118). α yanılma olasılığı 0.05, evren oranı 0.50 ve örnekleme hatası 0.05 alınarak yapılan hesaplama sonucunda optimum örneklem büyüklüğünün 296 olması gerektiği görülmüştür. Her bir eğitim bölgesinden ve kurum tipinden uygulama yapılacak öğretmen sayıları büyüklüklerine orantılı olarak belirlenmiştir. Bu sayılar Tablo 3.2' de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Örneklem İçin Eğitim Bölgelerine Göre Öğretmen Dağılımı

Kurum Tipi	1. Bölge	2. Bölge	3. Bölge	Toplam
A	101.2~101	47.84 ~48	114.08~114	263
B	8.74~9	9.89~10	14.26~14	33
Toplam	110	58	128	296

Her bölge ve kurum tipi için ortalama öğretmen sayıları hesaplanmış ve ilgili bölge ve kurum tipi için kaç okul seçilmesi gerektiği bu şekilde belirlenmiştir. Ondalıklı çıkan sayılar en yakın tam sayıya tamamlanmıştır. Bu sayılar Tablo 3.3' te görülebilir.

Tablo 3.3: Seçilmesi Gereken Kurum Sayısı

Kurum Tipi	1. Bölge	2. Bölge	3. Bölge	Toplam
A	2.75~3	2.08~2	4.37~4	9.20~9
B	0.71~1	0.70~1	1.35~1	2.76~3
Toplam	3.47~4	2.77~3	5.72~5	11.96~12

Kurum sayıları belirlendikten sonra her bölge ve kurum tipi içerisinde okullar basit rasgele yöntemle seçilmiştir. Örneklem seçilen okulda görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın başında 296 örneklem ulaşılması hedeflenmiştir ve 12 kuruma dağıtılan 332 ölçekten 308 tanesi geri gelmiştir.

Tablo 3.4: Örneklemin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler		Frekans	Yüzde(%)
Eğitim Bölgesi	1.Eğitim böl.	109	35.4
	2.Eğitim böl.	58	18.8
	3.Eğitim böl.	141	46.8
Kurum Tipi	A tipi	265	86.0
	B tipi	43	14.0
İstihdam Tipi	Kadrolu	283	91.9
	Sözleşmeli	35	8.1
Medeni Durum	Evli	257	83.4
	Bekar	46	14.9
	Dul/boşanmış	5	1.6
Yaş	23-32	113	36.7
	33-42	108	35.1
	43 ve üzeri	87	28.2
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	205	66.6
	6-10 yıl	55	17.9
	11-15 yıl	34	11.0
	16 yıl ve üzeri	14	4.5
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	132	42.9
	11-20 yıl	102	33.1
	21 yıl ve üzeri	74	24.0
Branş	Sınıf öğret.	161	52.3
	Branş öğret.	147	47.7
Mezun Olunan Okul Türü	Öğretmenokulu	3	1.0
	Önlisans	40	13.0
	Lisans	242	78.6
	Y.Lisans/doktora	23	7.5
	Toplam(n)	308	100.0

Tablo 3.4'e göre örneklemin % 35.4'nü 1.eğitim bölgesindeki, % 18.8'ini 2.eğitim bölgesindeki ve % 46.8'ini ise 3.eğitim bölgesindeki öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 86) A tipi eğitim kurumunda,% 14'ü de B tipi eğitim kurumunda çalışmaktadır. Uygulama katılan öğretmenlerin % 91.9'u kadrolu, % 8.1'i sözleşmeli olarak çalışmaktadır. Medeni durum değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin % 83.4'ünün evli, % 14.9'unun bekar ve % 1.6'sınında dul olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin % 36.7'si 23-32, % 35.1'i 33-42, % 28.2'si 43 ve üzeri yaş grubunda yer almaktadır. Okuldaki hizmet süresi açısından öğretmenlerin % 66.6'sı 1-5 yıl, % 17.9'u 6-10 yıl, % 11'i 11-15 yıl ve % 4.5'i de 16 yıl ve üzeri buldukları kurumda çalışmışlardır. Mesleki kıdemlerine ait bulgulara bakıldığında ise % 42.9' u 1-10 yıl, % 33.1' i 11-20 yıl ve % 24'ü 21 yıl ve üzeri olduğu görülmüştür. Uygulamaya katılan öğretmenlerin % 52.3'ü sınıf öğretmeni, % 47.72'si de branş öğretmenidir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında, öğretmenlerin % 1'i öğretmenokulu, % 13'ü önlisans, % 78.6'sı lisans ve % 7.5' i de y.lisans/doktora mezunudur.

3.2. Veri Toplama Aracı

İlköğretim okullarında örgütsel bağlılık düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ilköğretim okullarındaki öğretmenlere, karara katılma ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır.

3.2.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin 'örgütsel bağlılığını' ölçmek için ise Allen ve Meyer (1984,1997) tarafından geliştirilen 'örgütsel bağlılık ölçeği' kullanılmıştır. "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" (Organizational Commitment Questionere: OCQ), örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç temel bileşene ayırarak ölçmeyi amaçlamıştır (Baysal ve Paksoy, 1999, s.8). Ölçek, 5'li Likert skalasına göre tasarlanmış olup; "1: Kesinlikle Katılmıyorum", 2:Katılmıyorum, 3:Kısmen katılıyorum, 4:Katılıyorum ve 5:Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin 3., 4., 6., 14. ve 15. maddeleri ters maddelerdir. Verilerin analizi esnasında bu maddeler negatif; diğer maddeler ise pozitif puanlanmıştır. Negatif maddelerde Kesinlikle katılıyorum'a (1), Katılıyorum'a (2), Kısmen katılıyorum'a (3),

Katılmıyorum'a (4) ve Tamamen katılıyorum'a (5) puan verilirken; pozitif maddelerde Tamamen katılıyorum'a (5) , katılıyorum'a (4), Kısmen katılıyorum'a (3), Katılmıyorum'a (2) ve Kesinlikle katılıyorum'a (1) puan verilmiştir.

Bu ölçek Boylu, Pelit ve Güçer (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek Gazi Üniversitesinde toplam 366 akademisyene uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için araştırma verileri, bağıllık boyutlarına ve çalışanların bağlı oldukları birimlere göre analiz edilmiştir.

Güçer ile yapılan görüşmeden sonra gerekli izin alınarak ölçeğin araştırmada kullanılması kararlaştırılmıştır.

Allen ve Meyer (1990) ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarını duygusal bağıllık boyutunda $\alpha=0.87$, devam bağıllığı boyutunda $\alpha= 0.75$, normatif bağıllık boyutunda $\alpha= 0.79$, Boylu, Pelit ve Güçer (2007) ise ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısını $\alpha=0.85$ olarak bulmuştur. Araştırmacının kendisi tarafından yapılan Cronbach Alfa güvenilirlik testinde güvenilirlik katsayıları duygusal bağıllık alt boyutunda $\alpha=0.785$; devam bağıllığı alt boyutunda $\alpha=0.611$;normatif bağıllığı alt boyutunda $\alpha= 0.714$; ölçeğin toplam güvenilirliğinde ise $\alpha =0.83$ olarak bulunmuştur. Görüldüğü üzere belirtilen değerlerden anlaşılacağı gibi Örgütsel Bağıllık Ölçeği (OCQ)' nin alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları ve toplam güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu görülmektedir. Allen ve Meyer (1990) ve Boylu, Pelit ve Güçer (2007) tarafından elde edilen güvenilirlik katsayıları ile araştırmacı tarafından ulaşılan güvenilirlik katsayılarının paralellik gösterdiği ve tatmin edici düzeyde olduğu söylenebilir.

3.2.2. Karara Katılma Ölçeği

Karar sürecinde yer alma anketi kişilerin karar sürecinde yer alma düzeylerine ilişkin görüşlerini ölçmekte olup Karaca (2001) tarafından geliştirilmiştir. Anketteki 30 maddede mevcut karar alma sürecinde yer alma derecelerine ve bu sürece katılmaya ilişkin isteklilik görüşleri yer almaktadır. Araştırmada veri toplamak için kullanılan Karaca'nın Karara katılım ölçeği, 4'lü Likert skalasına göre tasarlanmış olup, 4'lü ölçekteki ifadelerin puanlaması; "1: Her zaman katılıyorum", 2: Çoğunlukla katılıyorum, 3: Ara sıra katılıyorum, 4: Hiç katılmam" şeklinde yapılmıştır.

Karaca ile yapılan görüşmeden sonra gerekli izin alınarak, ölçek araştırmada kullanılmıştır.

Karaca (2001) ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarını eğitim programı boyutunda $\alpha=0.894$, öğretim programı boyutunda $\alpha= 0.877$, öğrenci hizmetleri boyutunda $\alpha= 0.904$, personel işleri boyutunda $\alpha = 0.785$, fiziki yapı ve araç ve gereç boyutunda $\alpha =0.911$ yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Karara katılmaya isteklilik ölçeğinki ise, eğitim programı boyutunda $\alpha= 0.803$, öğretim programı boyutunda $\alpha= 0.770$, öğrenci hizmetleri boyutunda $\alpha= 0.776$, personel işleri boyutunda $\alpha = 0.626$, fiziki yapı ve araç ve gereç boyutunda $\alpha =0.815$. Araştırmacının kendisi tarafından yapılan Cronbach Alfa güvenilirlik testinde güvenilirlik katsayıları eğitim programı boyutunda $\alpha= 0.795$, öğretim programı boyutunda $\alpha= 0.786$, öğrenci hizmetleri boyutunda $\alpha= 0.845$, personel işleri boyutunda $\alpha = 0.711$, fiziki yapı ve araç ve gereç boyutunda $\alpha =0.851$ ve ölçeğin toplam güvenilirliğinde ise $\alpha = 0.953$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin isteklilik kısmında ise eğitim programları alt boyutunda $\alpha= 0.780$, öğretim programlarında $\alpha = 0.763$, öğrenci hizmetlerinde $\alpha =0.815$, personel işlerinde $\alpha =0.663$, fiziki yapı ve araç ve gereç boyutunda $\alpha =0.784$ ve “Karara katılmaya isteklilik” ölçeğinin $\alpha= 0.94$ bulunmuştur.

Görüldüğü üzere belirtilen değerlerden anlaşılacağı gibi Karara Katılım Ölçeği’ nin alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları ve toplam güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu görülmektedir. Karaca (2001) tarafından elde edilen güvenilirlik katsayıları ile araştırmacı tarafından ulaşılan güvenilirlik katsayılarının paralellik gösterdiği ve tatmin edici düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçekleri Kütahya il merkezindeki okullarda uygulayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimine başvurulmuş ve bu doğrultuda **27.05.2011** tarihli **10665** sayılı valilik oluru alınarak ilköğretim okullarında anket uygulanmaya başlanmıştır. Anketin uygulanması aşamasında, anketler okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilerek dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anketler uygulanmıştır. Uygulama sonucunda toplamda 308 adet anket numaralandırılarak değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 18.0 istatistik paket programına kaydedilmiş ve verilerle ilgili betimsel istatistiksel belirlenmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında anket ile toplanan

sürekli değişkenlere ilişkin frekans ve yüzdeler bulunmuş ve bu sonuçlar yöntem bölümünün evren kısmında tablolara sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında; anket ile toplanan sürekli bağımsız değişkenlere göre araştırmanın sürekli değişkeni olan Örgütsel Bağlılık Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları, Karara Katılım Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları ve Karara Katılım İsteklilik Toplam ve Alt Boyutları Puanları Ortalamalarının farklılıklarını saptamak üzere parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Sürekli değişkenin iki kategorili olduğu durumlarda farklılıklarını saptamak üzere ilişkisiz (bağımsız) Grup “t” Testi kullanılmıştır. Sürekli değişkenin üç ve daha fazla olduğu durumlarda normallik varsayımı sağlandığında sürekli değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farklılıklarını saptamak üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) işlemleri gerçekleştirilmiştir. ANOVA’da anlamlı çıkan sonuçlar, sürekli değişkenin kategorileri arasındaki kümülatif farklılıklarını göstermektedir. Ancak hangi ikili gruplar arasında kimin lehine kimin aleyhine anlamlı farklılık olduğunu açıklamamaktadır. Bu soruya cevap bulmak için ANOVA’da anlamlı farklılık çıktığı durumlarda çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Kategorilere göre sürekli değişkenlerin varyanslarının homojenliğini saptamak üzere levene testi yapılmıştır. Varyansların homojen olduğu durumlarda çoklu karşılaştırma teknik olarak LSD testi, homojen olmadığı durumlarda ise Dunnett T3 Testi seçilmiş ve uygulanmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda Kruskal Wallis H-Testi kullanılmış ve ikili gruplar arasında arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında tüm sonuçlar tek yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiştir. Bunun dışında istatistiksel açıdan .01 ve .001 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar tablolarda gösterilmiştir.

Elde edilen puan ortalamalarına göre ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve ilişki belirlenmiştir. Örgütsel bağlılık düzeyi ile karara katılma durumları arasındaki ilişkiyi saptamak için ise korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına dayalı olarak toplanan verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve açıklamalarıyla birlikte veriler bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

4.1. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin “duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık” alt boyutlarına göre örgütsel bağlılık düzeyleri istihdam tipi, kurum tipi, eğitim bölgesi, medeni durum, yaş, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem, branş ve mezun olduğu okul türü değişkenlerine göre incelenerek gerekli analizler yapılmıştır.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri (n=308)

	Toplam	Madde sayısı	\bar{x}	S
Duygusal Bağlılık	26.10	7	3.73	4.28
Devam Bağlılığı	21.06	7	3.01	4.12
Normatif Bağlılık	15.42	5	3.08	3.57
Örgütsel Bağlılık	62.58	19	3.29	9.57

Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin puan ortalaması 3.73, devam bağlılığı düzeylerinin puan ortalaması 3.01 ve normatif bağlılık düzeyleri puan ortalaması ise 3.08 olarak bulunmuştur. Genel olarak da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin puan ortalaması 3.29 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin duygusal bağlılık katıldıkları görülürken, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı ile ilgili sorulara kısmen katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin en yüksek bağlılık düzeyleri ‘duygusal bağlılık’ boyutunda ortaya çıkarken; en düşük bağlılık düzeyi ise ‘devam bağlılığında’ görülmüştür.

Başığit'in 2009'da yaptığı çalışmada da en yüksek ortalamanın duygusal bağlılıkta (3.42), en düşük ortalamanın da devam bağlılığında (2.98) olduğu görülmüştür.

4.1.1. Öğretmenlerin 'duygusal, devam ve normatif' bağlılık düzeylerinin kurum tipi değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve alt boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup "t" testi sonuçları Tablo 4.2' de yer almıştır.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Kurum Tipi Değişkenine Göre "Duygusal, Devam ve Normatif" Bağlılık Düzeyleri, t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	A tipi (n=265)		B tipi (n=43)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Duygusal B.	26.38	4.32	24.39	3.63	2.85	.005
Devam B.	21.15	4.20	20.51	3.56	.94	.346
Normatif B.	15.66	3.55	13.93	3.38	2.98	.003
Örgütsel B.	63.19	9.76	58.83	7.35	3.43	.001

A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin "duygusal bağlılık" ($\bar{x}=26.38$), "devam bağlılığı" ($\bar{x}=21.15$) ve "normatif bağlılık" ($\bar{x}=15.66$) düzeylerinin, B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin duygusal bağlılık ($\bar{x}=24.39$), devam bağlılığı ($\bar{x}=20.51$) ve normatif bağlılığı ($\bar{x}=13.93$) düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere göre bağlılık düzeyleri daha fazladır. İstatistiksel olarak, A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin "duygusal bağlılık" ve "normatif bağlılık" düzeyleri ile B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin "duygusal bağlılık" ve "normatif bağlılık" düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(306)}=2.85$, $p<0.05$; $t_{(306)}=2.98$, $p<0.05$). Bu bulgu duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ile kurum tipi arasında anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin devam bağlılığı, B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu hesaplanmıştır. Ancak A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “devam bağlılığı” düzeyleri ile B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “devam bağlılığı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($t_{(306)}=.94$, $p>0.05$). Öğretmenlerin devam bağlılığının çalıştıkları kurumun tipine bağlı olarak değişmediği anlaşılmaktadır.

A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin genel “örgütsel bağlılık” düzeyleri ($\bar{x}=63.19$) iken B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık düzeylerinin ($\bar{x}=58.83$) olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak, A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “örgütsel bağlılık” düzeyleri ile B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “örgütsel bağlılık” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin genel örgütsel bağlılıkları kurum tipi değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(68.60)}=3.43$, $p<0.05$).

Sonuçtan da anlaşılacağı üzere ilköğretim öğretmenleri, çalıştıkları kurumun özellikleri gibi değişik faktörden etkilenip, buldukları kurumlara karşı farklı bağlılık düzeyleri sergilemektedirler.

4.1.2. Öğretmenlerin ‘duygusal, devam ve normatif’ bağlılık düzeylerinin istihdam tipi değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve alt boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 4.3’te yer almıştır.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin İstihdam Tipi Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Kadrolu (n=285)		Sözleşmeli (n=23)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Duygusal B.	26.10	4.30	26.16	4.24	-0.068	.946
Devam B.	21.01	4.15	21.68	3.83	-0.783	.434
Normatif B.	15.39	3.62	15.76	2.96	-0.498	.619
Örgütsel B.	62.50	9.72	63.60	7.80	-0.553	.581

Tablo 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin istihdam tipi değişkeninde, duygusal bağlılık ($t_{(306)}=-0.068$, $p>0.05$), devam bağlılığı ($t_{(306)}=-0.783$, $p>0.05$) ve normatif bağlılık ($t_{(306)}=-0.498$, $p>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise sözleşmeli öğretmenlerin “duygusal bağlılık” ($\bar{x}=26.16$), “devam bağlılığı” ($\bar{x}=21.68$) ve “normatif bağlılık” ($\bar{x}=15.76$) düzeylerinin, kadrolu öğretmenlerin duygusal bağlılık ($\bar{x}=26.10$), devam bağlılığı ($\bar{x}=21.01$) ve normatif bağlılığı ($\bar{x}=15.39$) düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitim kurumunda kadrolu öğretmenlerin “örgütsel bağlılık” düzeylerinin ($\bar{x}=62.50$), sözleşmeli öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinden ($\bar{x}=63.60$) düşük olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak, kadrolu öğretmenlerin “örgütsel bağlılık” düzeyleri ile sözleşmeli öğretmenlerin “örgütsel bağlılık” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(306)}=-0.553$, $p>0.05$). Bu bulguya göre öğretmenlerin istihdam tipindeki farklılık buldukları kuruma karşı olan bağlılıklarını etkilememektedir.

Budak’ın (2009) araştırmasında öğretmenlerin duygusal bağlılığı, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları ile Genel Bağlılıkları istihdam tipine göre sözleşmeli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.1.3. Öğretmenlerin ‘duygusal, devam ve normatif’ bağlılık düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Sınıf öğret. (n=161)		Branş öğret. (n=147)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Duygusal B.	26.62	4.01	25.54	4.52	2.205	.028
Devam B.	21.38	4.31	20.70	3.88	1.445	.150
Normatif B.	15.82	3.64	14.98	3.45	2.075	.039
Örgütsel B.	63.82	9.68	61.23	9.30	2.389	.018

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve alt boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 4.4’te yer almıştır.

Sınıf öğretmenlerinin “duygusal bağlılık” ($\bar{x}=26.62$), “devam bağlılığı” ($\bar{x}=21.38$) ve “normatif bağlılık” ($\bar{x}=15.82$) düzeylerinin, branş öğretmenlerinin duygusal bağlılık ($\bar{x}=25.54$), devam bağlılığı ($\bar{x}=20.70$) ve normatif bağlılığı ($\bar{x}=14.98$) düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre buldukları kuruma daha bağlıdırlar. İstatistiksel olarak, sınıf öğretmenlerinin “duygusal bağlılık” ve “normatif bağlılık” düzeyleri ile branş öğretmenlerinin “duygusal bağlılık” ve “normatif bağlılık” düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(306)}=2.205, p<0.05$; $t_{(306)}=2.075, p<0.05$). Duygusal bağlılık ve normatif bağlılık ile branş değişkeni arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenleriyle puan ortalamaları karşılaştırıldığında “devam bağlılığı” alt boyutunda sınıf öğretmenlerin bağlılık puanları branş öğretmenlerinkinden yüksek çıkmıştır. Ancak istatistiksel olarak, sınıf öğretmenlerinin “devam bağlılığı” düzeyleri ile branş öğretmenlerinin “devam bağlılığı” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(306)}= 1.445, p>0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin genel “örgütsel bağlılık” düzeyleri ($\bar{x}=63.82$), branş öğretmenlerinin genel “örgütsel bağlılık” düzeylerinden ($\bar{x}=61.23$) yüksek bulunmuştur ve sınıf öğretmenlerinin “örgütsel bağlılık” düzeyleri ile branş öğretmenlerinin “örgütsel bağlılık” düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(306)}= 2.389, p<0.05$).

Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin buldukları okullardaki çalışma süreleri dikkate alınır, meslek hayatının uzun bir kısmını aynı okulda geçiren sınıf öğretmenleri buldukları kuruma daha bağlı olabiliyor ve buldukları kurumda uzun süre çalışmış olmaları böyle bir anlamlı farkın çıkmasına neden oluyor şeklinde yorumlanabilir.

Erdoğan 2006 yılında yaptığı araştırmasında devlet ilköğretim okulu ve özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ve örgütsel bağlılıkları ile ilgili çalışmasında sınıf öğretmenlerinin devam bağlılığı alt boyutunun yüksek derecede olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Başyigit’in (2009) araştırmasında örgütsel bağlılığın tüm

boyutlarında branş öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenlerinininkinden daha yüksek olduğu bulunmuş fakat branş öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.1.4. Öğretmenlerin ‘duygusal, devam ve normatif’ bağlılık düzeylerinin eğitim bölgesine göre incelenmesi

Öğretmenlerin “duygusal, devam ve normatif” bağlılık düzeylerinin Eğitim bölgelerine göre betimsel istatistik sonuçları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.5’te gösterilmiştir

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı fark
Duygusal B.	1.Eğitim	109	26.61	4.61	2.581	.077	
	2.Eğitim	58	26.62	4.15			
	3.Eğitim	141	25.50	4.03			
	Toplam	308	26.10	4.28			
Devam B.	1.Eğitim	109	21.73	4.19	2.351	.097	
	2.Eğitim	58	20.88	3.68			
	3.Eğitim	141	20.62	4.19			
	Toplam	308	21.06	4.12			
Normatif B.	1.Eğitim	109	15.78	3.53	5.185	.006	1-3
	2.Eğitim	58	16.36	3.69			
	3.Eğitim	141	14.75	3.45			
	Toplam	308	15.42	3.57			
Örgütsel B.	1.Eğitim	109	64.12	10.16	4.262	.015	1-3
	2.Eğitim	58	63.86	8.94			
	3.Eğitim	141	60.87	9.13			
	Toplam	308	62.58	9.57			

Varyans analizi bulgularına göre öğretmenlerin duygusal bağlılık ve devam bağlılığı düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0.05$). Öğretmenlerin normatif bağlılık ve örgütsel bağlılık düzeylerinde ise eğitim bölgesine göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<0.05$). Örgütsel bağlılık ölçeği genel puanları için yapılan “tek yönlü varyans analizi” sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2, 305)}: 4.262, p<.05$).

2. eğitim bölgesindeki öğretmenlerin “duygusal bağlılık” düzeylerinin ($\bar{x}=26.62$), 1.eğitim bölgesindeki öğretmenlerin ve 3. eğitim bölgesindeki öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinden yüksek olduğu fakat öğretmenlerinin “duygusal bağlılık” alt boyutu puan ortalamaları birbirine yakın düzeyde olduğu bulunmuştur.

1. eğitim bölgesindeki öğretmenlerin “devam bağlılığı” düzeylerinin ($\bar{x}=21.73$), 2.eğitim bölgesindeki öğretmenlerin ve 3. eğitim bölgesi öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinden; 2.eğitim bölgesinde olan öğretmenlerin “normatif bağlılık” düzeylerinin ($\bar{x}=16.36$) ise 1.eğitim bölgesindeki öğretmenlerin ve 3. eğitim bölgesinde olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

İkili gruplar arasında yapılan LSD testinde normatif bağlılık düzeyinde ve genel örgütsel bağlılık düzeyinde, 1.eğitim bölgesindeki öğretmenlerle 3. eğitim bölgesindeki öğretmenler arasında ve 2.eğitim bölgesindeki öğretmenlerle 3.eğitim bölgesindeki öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre genellikle 2. eğitim bölgesindeki öğretmenlerin bağlılıklarının diğer bölgelerdeki öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni 2. eğitim bölgesindeki öğretmenlerin okullarının donanımı, fiziki koşullarının elverişli olması, ulaşım kolaylığı gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

4.1.5. Öğretmenlerin ‘duygusal, devam ve normatif’ bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin “duygusal, devam ve normatif” bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları ve Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.6’da gösterilmiştir

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (sd:2)

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{x}	S	χ^2	p	Anlamlı Fark
Duygusal B.	Evli	257	26.12	4.17	3.68	.159	
	Bekâr	46	25.56	4.62			
	Dul/Boşanmış	5	30.20	5.31			
	Toplam	308	26.10	4.28			
Devam B.	Evli	257	21.00	4.12	1.33	.515	
	Bekâr	46	21.11	3.99			
	Dul/Boşanmış	5	23.80	5.26			
	Toplam	308	21.06	4.12			
Normatif B.	Evli	257	15.48	3.54	.39	.821	
	Bekâr	46	15.07	3.80			
	Dul/Boşanmış	5	15.40	3.21			
	Toplam	308	15.42	3.57			
Örgütsel B.	Evli	257	62.60	9.40	1.58	.453	
	Bekâr	46	61.74	10.09			
	Dul/Boşanmış	5	69.40	12.92			
	Toplam	308	62.58	9.57			

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği genel bağlılık puanlarının ve alt boyut puanları tanımlayıcı

istatistiki değerleri yer almış ve dul/boşanmış retmenlerin normatif bağlılık harici diğer boyutlarda yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, dul çalışanların, bekâr veya evli çalışanlara kıyasla, aralarında anlamlı farklılık olmasa da kurumun hedef ve değerlerini daha çok benimseyerek görevlerini yerine getirmeye çalıştıkları söylenebilir.

retmenlerin “duygusal bağlılık”, “devam bağlılığı” ve “normatif bağlılık” puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(sd=2)}= 3.68, p=.159>.05$; $\chi^2_{(sd=2)}= 1.33, p=.515>.05$; $\chi^2_{(sd=2)}= .39, p=.821>.05$). Bu bulgu, medeni durumun retmenlerin duygusal bağlılığını, devam bağlılığını ve normatif bağlılığını artırmada farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Mevcut küresel kriz ortamında alternatif iş olanaklarının sınırlı olması nedeniyle evli, bekar ya da dul retmenlerin hemen hemen hepsinin buldukları kuruma karşı bağlılıkları aynıdır.

retmenlerin “rgtsel bağlılık” puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(sd=2)}= 1.58, p=.453>.05$).

Budak’ın (2009) araştırmasında retmenlerin duygusal bağlılığı, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları ile Genel Bağlılıkları medeni durum değişkenine evli ve bekar üretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.6. retmenlerin ‘duygusal, devam ve normatif’ bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Tablo 4.7: retmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı fark
Duygusal B.	23-32	113	25.09	4.22	11.493	.000	*23-32/43ve öz. *33-42/43ve öz.
	33-42	108	25.76	4.07			
	43 ve z.	87	27.85	4.14			
Toplam		308	26.10	4.28			

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamli fark
Devam B.	23-32	113	20.73	3.43	4.002	.019	
	33-42	108	20.56	3.94			
	43 ve Üz.	87	22.10	4.94			
	Toplam	308	21.06	4.12			
Normatif B.	23-32	113	14.92	3.43	4.338	.014	*23-32/43ve Üz.
	33-42	108	15.19	3.27			
	43 ve Üz.	87	16.34	3.96			*33-42/43ve Üz.
	Toplam	308	15.42	3.57			
Örgütsel B.	23-32	113	60.74	8.53	9.846	.000	*23-32/43ve Üz.
	33-42	108	61.52	8.90			
	43 ve Üz.	87	66.30	10.67			*33-42/43ve Üz
	Toplam	308	62.58	9.57			

Öğretmenlerin “duygusal, devam ve normatif” bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre Örgütsel Bağlılık Ölçeği genel puanları ve alt boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2, 305)}: 11.493$, $p<.001$; $F_{(2, 305)}: 4.002$, $p<.05$; $F_{(2, 305)}: 4.338$, $p<.05$; $F_{(2, 305)}: 9.846$, $p<.001$). Bu bulgu, genel örgütsel bağlılık ile yaş değişkeni arasında bağlılık puanları birbirinden farklılaşmıştır şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan LSD testine göre duygusal bağlılık boyutunda, 43 yaş ve üzeri grubu öğretmenler ile; 23-32 ve 33-42 yaş grubundaki öğretmenlerle arasında .01 düzeyinde, anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Normatif bağlılık boyutunda, 43 yaş ve üzeri grubu öğretmenler ile; 23-32 yaş grubundaki öğretmenlerle arasında .01 düzeyinde ve 33-42 yaş grubundaki öğretmenlerle arasında .05 düzeyinde, anlamlı farklılıklar elde

edilmiştir. Diğer ikili yaş karşılaştırmalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Yapılan Dunnet T3 testine göre normatif bağlılık boyutunda anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Örgütsel bağlılık boyutunda 43 yaş ve üzeri grubu öğretmenler ile; 23-32 yaş grubundaki öğretmenlerle arasında .001 düzeyinde ve 33-42 yaş grubundaki öğretmenlerle arasında .01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde ve bağlılığın tüm alt boyutlarında yaş grubu ortalamalarına bakıldığında 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin buldukları kuruma karşı daha yüksek düzeyde bağlı olduğu görülmüştür. Söz konusu bulgular çalışanların yaşı ilerledikçe iş bulma olanaklarının azaldığı durumu göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde; işi bırakmanın yüksek maliyetini dikkate alan daha ileri yaştaki çalışanların daha içten duygularla buldukları kuruma ve işine bağlı hale geldikleri düşünülmektedir.

Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen'in (2009)'da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıkları yaşlarına göre değişmezken duygusal bağlılıklarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenler ile 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları arasındaki ortak farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

4.1.7. Öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre 'duygusal, devam ve normatif' bağlılık düzeylerinin incelenmesi

Öğretmenlerin "duygusal, devam ve normatif" bağlılık düzeylerinin buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları ve Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.8'de gösterilmiştir

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	χ^2	p	Anlamlı Fark
Duygusal B.	1-5 Yıl	205	25.47	4.02			*1-5 ile 6-10
	6-10 Yıl	55	26.80	4.24	17.92	.000	*1-5 ile 11-15
	11-15 Yıl	34	28.74	4.55			*6-10 ile 11-15
	16 Yıl ve Üzeri	14	26.21	5.01			
	Toplam	308	26.10	4.28			
Devam B.	1-5 Yıl	205	20.87	3.71			
	6-10 Yıl	55	21.05	4.46	1.47	.689	
	11-15 Yıl	34	22.03	4.74			
	16 Yıl ve Üzeri	14	21.57	6.41			
	Toplam	308	21.06	4.12			
Normatif B.	1-5 Yıl	205	15.11	3.38			
	6-10 Yıl	55	15.67	3.64	6.52	.089	
	11-15 Yıl	34	17.09	4.14			
	16 Yıl ve Üzeri	14	14.86	3.72			
	Toplam	308	15.42	3.57			
Örgütsel B.	1-5 Yıl	205	61.45	8.46			*1-5 ile 6-10
	6-10 Yıl	55	63.53	10.07	10.36	.016	*1-5 ile 11-15
	11-15 Yıl	34	67.85	11.89			
	16 Yıl ve Üzeri	14	62.64	12.81			
	Toplam	308	62.58	9.57			

Öğretmenlerin “duygusal bağlılık” puanlarının buldukları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3, 308)} = 17.92$, $p = .000 < .05$. Bu bulgu, buldukları okuldaki hizmet süresinin, öğretmenlerin duygusal bağlılığını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi

sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin; 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerle ($U=4573.5$, $p=.031<.05$), 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerle ($U=2020.5$, $p=.000<.05$) ve 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerle ($U=689$, $p=.037<.05$) aralarında duygusal bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin “devam bağlılığı” puanlarının buldukları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)}= 1.47$, $p=.689>.05$. Bu bulgu, buldukları okuldaki hizmet süresinin öğretmenlerin devam bağlılığını artırmada farklı etkilere sahip olmadığını gösterir.

Öğretmenlerin “normatif bağlılık” puanlarının buldukları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)}= 6.52$, $p=.089>.05$. Bu bulgu, buldukları okuldaki hizmet süresinin öğretmenlerin normatif bağlılığını artırmada farklı etkilere sahip olmadığını gösterir.

Öğretmenlerin “örgütsel bağlılık” puanlarının buldukları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)}= 10.36$, $p=.016<.05$. Bu bulgu, buldukları okuldaki hizmet süresinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerle ($U=700$, $p=.047<.05$) ve 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 11-15 yıl arasında çalışan öğretmenlerle ($U=2286.5$, $p=.001<.05$) aralarında örgütsel bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinde ve bağlılığın tüm alt boyutlarında bulunduğu okulda 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin buldukları kuruma karşı daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılığın yaşla arttığını söylemiş olmakla beraber belli bir yaşın üstündeki çalışanlarda “bana bu saatten sonra bir şey olmaz” düşüncesiyle hareket etmekte oldukları için bağlılık hizmet süresi 16 yıl ve üzeri grubunda değil de 11-15 yaş arasında daha yüksek düzeyde çıkmış olabilir.

Söz konusu bulgular çerçevesinde; öğretmenlerin hizmet süresinin genel olarak yaşa bağlı olarak arttığı düşünüldüğünde, hizmet süresine ilişkin bulguların öğretmenlerin yaşına ilişkin bulgularla benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

Hizmet süresinin, çalışanın kendisine yaptığı yatırımın bir karşılığı şeklinde algılanması durumunda, kurumdan ayrılmak, söz konusu yatırımların sonuçlarını kaybetmek anlamına geleceği için çalışanın kurumuna daha çok bağlandığını ve daha içten duygularla kurumuna işine bağlı hale geldiğini söylemek mümkündür.

Kılıçoğlu (2010), örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen algılarını, duygusal bağlılık devam bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutlarında kurumda çalışma sürelerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

4.1.8. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre ‘duygusal, devam ve normatif’ bağlılık düzeylerinin incelenmesi

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal B.	1-10 Yıl	132	25.20	4.23	9.492	.000	*1-10 ile 21 ve Üzeri
	11-20 Yıl	102	26.20	4.18			*11-20 ile 21 ve Üzeri
	21 Yıl Üzeri	74	27.80	4.05			
	Toplam	308	26.10	4.28			
Devam B.	1-10 Yıl	132	20.93	3.51	1.789	.169	
	11-20 Yıl	102	20.68	4.39			
	21 Yıl Üzeri	74	21.82	4.66			
	Toplam	308	21.06	4.12			
Normatif B.	1-10 Yıl	132	14.98	3.37	2.960	.053	
	11-20 Yıl	102	15.40	3.56			
	21 Yıl Üzeri	74	16.23	3.82			
	Toplam	308	15.42	3.57			

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (Devam)

	1-10 Yıl	132	61.07	8.55			*1-10 ile 21 ve Üzeri
Örgütsel B.	11-20 Yıl	102	62.18	9.64	6.266	.002	*11-20 ile 21 ve Üzeri
	21 Yıl Üzeri	74	65.85	10.49			
	Toplam	308	62.58	9.57			

Tablo 4.9’da mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin bağlılık düzeyleri yer almaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği genel puanları ve alt boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında öğretmenlerin, duygusal bağlılık ve örgütsel bağlılık düzeylerinde, kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F_{(2, 305)}: 9.492, p < .001$; $F_{(2, 305)}: 6.266, p < .01$). Ancak, öğretmenlerin “devam bağlılığı ve normatif bağlılık” düzeylerinde, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2, 305)}: 1.789, p > .05, F_{(2, 305)}: 2.960, p > .05$).

Yapılan LSD testine göre duygusal bağlılık boyutunda, 21 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerin; 1-10 yıl grubu öğretmenler ile arasında .001 düzeyinde, 11-20 arasındaki öğretmenlerle arasında .01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Normatif bağlılık boyutunda, 1-10 yıl grubu öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri öğretmen grubu arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Diğer ikili yaş karşılaştırmalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Örgütsel bağlılık boyutunda 21 yıl ve üzeri grubundaki öğretmenlerin; 1-10 yıl grubu öğretmenler ile arasında .01 düzeyinde, 11-20 arasındaki öğretmenlerle arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinde ve bağlılığın tüm alt boyutlarında mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenlerin buldukları kuruma karşı daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Zeyrek'in (2008) araştırmasında aynı şekilde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve duygusal alt boyutu için aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık gösterirken, devamlılık ve normatif bağlılığı alt boyutları için aldıkları puanlar ile anlamlı bir fark görülmemektedir.

Paker'in (2009) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre genel örgütsel bağlılık düzeyleri ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Bu sonuçlar çerçevesinde, kıdem yılı yüksek öğretmenlerin kurumlarının hedef ve değerlerini daha çok benimseyerek görevlerini yerine getirmeye çalıştıkları ve kurumları ile özdeşlik kurdukları, kurumlarına daha fazla bağlı oldukları söylenebilir.

4.1.9. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre 'duygusal, devam ve normatif' bağlılık düzeylerinin incelenmesi

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre "Duygusal, Devam ve Normatif" Bağlılık Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	N	\bar{x}	S	χ^2	p	Anlamlı Fark
Duygusal B.	Ö.okulu /Lisesi	3	26.33	3.21	9.94	.019	*Önlisans -Lisans *Önlisans -Y.Lisans
	Ön Lisans	40	27.98	4.07			
	Lisans	242	25.86	4.31			
	Y.Lisans/Doktora	23	25.43	3.81			
	Toplam	308	26.10	4.28			
Devam B.	Ö.Okulu/Lisesi	3	18.67	5.03	5.62	.132	
	Ön Lisans	40	21.90	4.47			
	Lisans	242	21.09	4.08			
	Y.Lisans/Doktora	23	19.61	3.51			
	Toplam	308	21.06	4.12			

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “Duygusal, Devam ve Normatif” Bağlılık Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Devam)

Normatif B.	Ö. Okulu/Lisesi	3	16.33	1.53		
	Önlisans	40	16.43	3.53	5.53	.137
	Lisans	242	15.32	3.65		
	Y Lisans/Doktora	23	14.61	2.59		
	Toplam	308	15.42	3.57		
Örgütsel B.	Ö.Okulu/Lisesi	3	61.33	7.51		
	Ön Lisans	40	66.30	9.99	9.76	.021
	Lisans	242	62.26	9.54		
	Y Lisans/Doktora	23	59.65	3.03		
	Toplam	308	62.58	9.57		

Öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin mezun oldukları okul türü değişkenine göre betimsel istatistik sonuçları ve Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinde ve bağlılığın tüm alt boyutlarında ön lisans mezunu olan öğretmenlerin buldukları kuruma karşı olan bağlılıklarında daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin “duygusal bağlılık” puanlarının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 9.94$, $p < .05$. Bu bulgu, mezun olunan okul türünün öğretmenlerin devam bağlılığını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerle ($U=3391$, $p=.002 < .05$) ve yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerle ($U=293.5$, $p=.017 < .05$) duygusal bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu

bulunmuş ve önlisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin “devam bağlılığı” puanlarının ve “normatif bağlılık” puanlarının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $\chi^2_{(3, 308)} = 5.62, p = .132 > .05$; $\chi^2_{(3, 308)} = 5.53, p = .137 > .05$. Bu bulgu, mezun olunan okul türünün öğretmenlerin devam bağlılığını ve normatif bağlılığını artırmada farklı etkilere sahip olmadığını gösterir.

Öğretmenlerin “örgütsel bağlılık” puanlarının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3, 308)} = 9.76, p = .021 < .05$. Bu bulgu, mezun olunan okul türünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden Ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerle ($U = 3574, p = .008 < .05$) ve yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerle ($U = 268, p = .006 < .05$) örgütsel bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş ve önlisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; “öğretmen okulu/lisesi”, “önlisans” “lisans” ve “yüksek lisans/ doktora” mezun grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık ve genel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklılık gösterdiği ve eğitim durumu arttıkça duygusal bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeyinin genellikle düştüğü görülmektedir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin çoğu sınıf öğretmeni olup, bağlılıkları yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin genelde önlisans mezunu olduğu dikkate alınırsa bu sonuncun çıkması iki alt amacın birbirini desteklediğini söyleyebiliriz. Eğitim düzeyi yükseldikçe, iş hayatına ve işe yüklenen anlamın arttığı ve beklentilerin yükseldiği, bu nedenle de bağlılık ile eğitim düzeyi arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu genel olarak kabul edilmektedir.

Kılıçoğlu (2010), öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının mezun oldukları okul türüne göre duygusal bağlılık ve normatif bağlılıkta anlamlı farklılık gözlenmezken, devam bağlılığı alt boyutunda ön lisans mezunu olan öğretmenler ile lisans mezunları öğretmenler arasında, lisans mezunları lehine anlamlı bir sonuç olduğunu belirtmiştir.

4.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Karara Katılma İlişkin Bulguları

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin karara katılma dereceleri ve karara katılmaya isteklilik dereceleri, “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç-gereçler” olmak üzere beş alt boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin karara katılma dereceleri ve karara katılmaya isteklilik dereceleri “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve “fiziki yapı, araç ve gereçler” alt boyutlarına göre istihdam tipi, kurum tipi, eğitim bölgesi, medeni durum, yaş, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem, branş ve mezun olduğu okul türü değişkenlerine göre incelenerek gerekli analizler yapılmıştır.

Tablo 4.11: Öğretmenlerin Katılma Düzeylerine ve Karara Katılmaya İsteklilik Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Alt Boyutlar	Karara katılma düzeyleri (n=308)		Karara katılma isteklilik düzeyleri (n=308)		Fark
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	
Eğitim Programları	2.96	4.19	3.11	3.88	0.15
Öğretim Programları	3.03	3.88	3.26	3.29	0.23
Öğrenci Hizmetleri	3.01	4.48	3.21	3.90	0.20
Personel İşleri	2.95	2.59	3.17	2.25	0.22
Fiziki Yapı/Araç Gereç	2.60	4.67	2.92	3.87	0.32
Karara Katılım	2.91	18.07	3.13	15.36	0.22

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili kararlara katılım düzeyleri (2.96) iken karara katılmaya isteklilik düzeyleri (3.11) olduğu görülmüştür. Öğretim programları alt boyutunda (3.03) katılırken, (3.26) düzeyinde katılmak istemektedirler. Personel işleri alt boyutunda (2.95) düzeyinde katılırken, (3.17) düzeyinde katılmaktadır. Fiziki yapı/araç-gereç işleri boyutunda (2.60) düzeyinde iken, (2.92) düzeyinde katılmak istemektedirler. Öğretmenlerin genel olarak karara katılım düzeyleri ise (2.91) olup karara katılmaya

isteklilik dereceleri ise (3.13) bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılım düzeyleri ve karara katılıma isteklilik düzeyleri alt boyutlarda en çok öğretim programlarıyla ilgili konulara katılırken en az fiziki yapı ve araç ve gereç ile ilgili konulara katıldıkları görülmektedir. Yani öğretmenler doğrudan kendilerini ilgilendiren teknik konulardaki kararlara katılmakta ve daha çok katılmak istemektedirler.

Eğitim programları ile ilgili okul yönetiminin aldığı kararlara öğretmenlerin katılma düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna varılabilir. Çünkü eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir.

Ortalamalar arasındaki farklara bakıldığında ise en fazla farkın fiziki yapı ve araç ve gereç boyutunda olduğu görülmektedir. Okulların fiziki yapısı, sınıfların kullanım alanı dizaynıyla ilgili kararlarda okullarda yöneticiler, öğretmenlere pek düşüncelerini sormamakta olup kendi düşüncelerine göre planlama yapmaktadırlar. Ergonomisi düzgün olamayan sınıflarda ders işlemek zorunda kalan öğretmenler durumdan hoşnut olmadıkları için bu alt boyutta ortalama farkı yüksek çıkmış olabilir.

4.2.1. Öğretmenlerin kurum tipi değişkenine karara katılım düzeyleri ve karara katılıma isteklilik düzeylerinin incelenmesi

Araştırmanın bu kısmında;“Öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre karara katılım düzeyleri incelenmesi”, “Öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre karara katılım isteklilik düzeyleri incelenmesi” sorularına yanıt aranmıştır.

4.2.1.1. Öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre karara katılım düzeylerinin incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre karara katılım ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 4.12 'de yer almıştır.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Kurum Tipi Değişkenine Göre Karara Katılım Düzeyleri, t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	A tipi (n=265)		B tipi (n=43)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Eğitim Programları	20.74	4.32	20.53	3.32	.29	.767
Öğretim Programları	18.21	3.95	17.98	3.46	.37	.714
Öğrenci Hizmetleri	21.09	4.57	21.00	3.92	.13	.898
Personel İşleri	11.82	2.61	11.65	2.43	.39	.700
Fiziki Yapı/Araç Gereç	15.52	4.72	16.30	4.33	-1.02	.310
Karara Katılım	87.38	18.47	87.47	15.59	-.03	.978

Elde edilen bulgular sonucunda A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri” ve “personel işleri” ile ilgili kararlara katılım düzeylerinin B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek iken “fiziki yapı/araç-gereçler” ve “toplam karara katılım” düzeyleri daha düşük çıkmıştır. İstatistiksel olarak, öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile kurum tipi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(306)} = .29$, $p = .767 > 0.05$; $t_{(306)} = .37$, $p = .714 > 0.05$; $t_{(306)} = .13$, $p = .898 > 0.05$; $t_{(306)} = .39$, $p = .700 > 0.05$; $t_{(306)} = -1.02$, $p = .310 > 0.05$; $t_{(306)} = -.03$, $p = .978 > 0.05$].

Bu durumda öğretmenlerin buldukları okulun kurum tipi genelde onların karara katılım düzeylerini çok fazla etkilemediği söylenebilir.

4.2.1.2. Öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre karara katılım isteklilik düzeylerinin incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre karara katılım isteklilik ölçeği toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 4.13’te yer almıştır.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Kurum Tipi Değişkenine Göre Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	A tipi (n=265)		B tipi (n=43)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Eğitim Programları	21.78	3.90	21.79	3.80	-.02	.983
Öğretim Programları	19.57	3.29	19.49	3.35	.14	.886
Öğrenci Hizmetleri	22.41	3.96	22.63	3.57	-.34	.732
Personel İşleri	12.72	2.30	12.49	1.93	.63	.531
Karara Katılım	93.88	15.41	94.60	15.18	-.29	.776

A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “eğitim programları” ($\bar{x}=21.78$) ve “öğretim programları” ($\bar{x}=19.57$) kararlara katılmaya isteklilik düzeylerinin, B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “eğitim programları” ($\bar{x}=21.79$) ve “öğretim programları” ($\bar{x}=19.49$) düzeyleriyle nerdeyse benzer olduğu görülmüştür. A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler ile B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin eğitim programları ve öğretim programları ile ilgili karara katılım isteklilik düzeyleri aynıdır ve aralarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($t_{(306)} = -.02$, $p=.983 > 0.05$; $t_{(306)} = .14$, $p=.886 > 0.05$).

A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “öğrenci hizmetleri” ile kararlara katılım isteklilik düzeylerinin ($\bar{x}=22.41$), B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin düzeylerinden ($\bar{x}=22.63$) az olduğu görülmüştür ama aralarındaki bu farkın anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(306)} = -.34$, $p=.732 > 0.05$).

A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “personel işleri” ile kararlara katılım isteklilik düzeylerinin ($\bar{x}=12.72$), B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin düzeylerinden ($\bar{x}=12.49$) yüksek olduğu ve aralarındaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(306)} = -.29$, $p=.531 > 0.05$).

A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin kararlara katılım isteklilik düzeylerinin ($\bar{x}=93.88$), B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin düzeylerinden ($\bar{x}=94.60$) az olduğu görülmüştür. B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler, A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir

fakat bu yüksek puan ortalaması anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($t_{(306)} = -.03, p = .776 > 0.05$).

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre “fiziki yapı/araç-gereçler” alt boyutu puanları için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.14’te yer almıştır.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Kurum Tipi Değişkenine Göre “Fiziki Yapı/Araç-Gereçler” Alt Boyutu Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kurum Tipi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Fiziki	A Tipi	265	152.08	40301.50		
Yapı/Araç Gereç	B Tipi	43	169.41	7284.50	5056.50	.235

B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “fiziki yapı/araç-gereçler” ile kararlara katılım isteklilik düzeylerinin sıra ortalamaları, A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “fiziki yapı/araç-gereçler” ile ilgili kararlara katılım isteklilik düzeyleri ile B tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin “fiziki yapı/araç-gereçler” ile ilgili kararlara katılım isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U = 5056.50, p = .235 > .05$).

Bu durumda öğretmenlerin buldukları okulun kurum tipi genelde onların karara katılım isteklilik düzeylerini çok fazla etkilemediği ancak öğretmenlerin kararlara daha çok katılmak istedikleri söylenebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre karara katılım düzeylerinin ve karara katılıma isteklilik düzeylerinin incelenmesi

Araştırmanın bu kısmında; “Öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre karara katılım düzeyleri incelenmesi”, “Öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre karara katılım isteklilik düzeyleri incelenmesi” sorularına yanıt aranmıştır.

4.2.2.1. Öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre karara katılım düzeylerinin incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre Karara Katılım Ölçeği Toplam puanları ve “eğitim programları, öğretim programları, fiziki yapı/araç-gereçler” alt boyutu puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 4.15’te ve “öğrenci hizmetleri ve personel işleri” alt boyut puanları için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.16’da yer almıştır.

Tablo 4.15: Öğretmenlerin İstihdam Tipi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, fiziki yapı/araç-gereçler” Alt Boyutları Karara Katılım Düzeyleri, t Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Kadrolu (n=285)		Sözleşmeli (n=23)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Eğitim Programları	20.68	4.18	21.04	4.32	-.41	.683
Öğretim Programları	18.15	3.81	18.52	4.64	-.46	.647
Fiziki Yapı/Araç Gereç	15.54	4.62	16.68	5.21	-1.17	.242
Karara Katılım	87.21	17.72	89.44	21.99	-.59	.556

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin istihdam tipi değişkeninde eğitim programları ($t_{(306)}=-.41$, $p=.683>0.05$), öğretim programları ($t_{(306)}=-.46$, $p=.647>0.05$) ve fiziki yapı/araç-gereçler ($t_{(306)}=-1.17$, $p=.242>0.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise sözleşmeli öğretmenlerin “eğitim programları” ($\bar{x}=21.04$), “öğretim programları” ($\bar{x}=18.52$) ve “fiziki yapı/araç-gereçler” ($\bar{x}=16.68$) düzeylerinin, kadrolu öğretmenlerin eğitim programları ($\bar{x}=20.68$), öğretim programları ($\bar{x}=18.15$) ve fiziki yapı/araç-gereçler ($\bar{x}=15.54$) düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitim kurumunda kadrolu çalışan öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ($\bar{x}=87.21$), sözleşmeli çalışan öğretmenlerin karara katılma düzeylerinden ($\bar{x}=89.44$)

düşük olduğu görülmüştür fakat farklılık anlamlı düzeyde değildir ($t_{(306)} = -.59, p = .556 > 0.05$). Bir başka deyişle, istihdam tipi kadrolu veya sözleşmeli olan öğretmenlerin kararlara katılım düzeyleri birbirine benzerdir.

Tablo 4.16: Öğretmenlerin İstihdam Tipi Değişkenine Göre “ öğrenci hizmetleri ve personel işleri” Alt Boyut Puanları İçin Mann Whitney U-testi sonuçları

Alt Boyut	Kurum Tipi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci Hizmetleri	Kadrolu	283	154.39	43692	3506	.941
	Sözleşmeli	25	155.76	3894		
Personel İşleri	Kadrolu	283	152.78	43237	3051	.251
	Sözleşmeli	25	173.96	4349		

Eğitim kurumunda sözleşmeli çalışan öğretmenlerin “öğrenci hizmetleri” ve “personel işleri” ile kararlara katılım düzeylerinin sıra ortalamaları, eğitim kurumunda kadrolu çalışan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim kurumunda kadrolu öğretmenlerin “öğrenci hizmetleri” ve “personel işleri” ile ilgili kararlara katılım düzeyleri ile eğitim kurumunda sözleşmeli öğretmenlerin “öğrenci hizmetleri” ve “personel işleri” ile ilgili kararlara katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U = 3506, p = .941 > .05$; $U = 3051, p = .251 > .05$).

4.2.2.2. Öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre karara katılım isteklilik düzeyleri incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre karara katılım isteklilik ölçeği toplam ve alt boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 4.17’de yer almıştır.

Tablo 4.17: Öğretmenlerin İstihdam Tipi Değişkenine Göre Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Kadrolu (n=285)		Sözleşmeli (n=23)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Eğitim Programları	21.68	3.91	22.92	3.30	-1.54	.125
Öğretim Programları	19.51	3.27	20.08	3.52	-.83	.406
Öğrenci Hizmetleri	22.41	3.92	22.72	3.81	-.38	.707
Personel İşleri	12.65	2.24	13.16	2.37	-1.09	.275
Fiziki Yapı/Araç Gereç	17.42	3.83	18.68	4.20	-1.56	.119
Karara Katılım	93.67	15.28	97.56	16.07	-1.22	.225

Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre sözleşmeli öğretmenlerin tüm boyutlarda karara katılım isteklilik düzeyleri kadrolu çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin isteklilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(306)}=-1.54$, $p=.125>0.05$; $t_{(306)}=-.83$, $p=.406>0.05$; $t_{(306)}=-.38$, $p=.707>0.05$; $t_{(306)}=-1.09$, $p=.275>0.05$; $t_{(306)}=-1.56$, $p=.119>0.05$; $t_{(306)}=-1.22$, $p=.225>0.05$).

4.2.3. Öğretmenlerin branş değişkenine göre karara katılım düzeylerinin ve karara katılıma isteklilik düzeylerinin incelenmesi

Araştırmanın bu kısmında; “Öğretmenlerin branş değişkenine göre karara katılım düzeyleri incelenmesi”, “Öğretmenlerin branş değişkenine göre karara katılım isteklilik düzeyleri incelenmesi” sorularına yanıt aranmıştır.

4.2.3.1. Öğretmenlerin branş değişkenine göre kararlara katılım düzeylerinin incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerin branş değişkenine göre karara katılım ölçeği toplam ve alt boyutları, puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 4.18’de yer almıştır.

Tablo 4.18: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Karara Katılım Düzeyleri, t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Sınıf öğret. (n=161)		Branş öğret. (n=147)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Eğitim programları	21.37	4.11	19.99	4.17	2.90	.004
Öğretim Programları	19.07	3.79	17.20	3.74	4.34	.000
Öğrenci Hizmetleri	21.62	4.47	20.49	4.44	2.23	.027
Personel İşleri	12.30	2.43	11.23	2.65	3.71	.000
Fiziki Yapı/Araç Gereç	16.29	4.52	14.90	4.75	2.63	.009
Karara Katılım	90.65	17.66	83.82	17.90	3.37	.001

Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin tüm alt boyutlarda ve toplam puanda karara katılım düzeyleri, branş öğretmenlerine göre yüksek çıkmıştır. İstatistiksel olarak, öğretmenlerin karara katılma düzeyleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur

($t_{(306)}=2.90$, $p=.004<0.05$; $t_{(306)}=4.34$, $p=.000<0.05$; $t_{(306)}=2.23$, $p=.027<0.05$; $t_{(306)}=3.71$, $p=.000<0.05$; $t_{(306)}=2.63$, $p=.009<0.05$).

Eğitim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin kararlara katılmaya düzeyleri ($\bar{x}=90.65$), branş öğretmenlerinin karara katılma düzeylerinden ($\bar{x}=83.82$) yüksektir. Eğitim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. İstatistiksel olarak, eğitim kurumundaki sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin kararlara katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(306)}=3.37$, $p=.001<0.05$).

Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin buldukları okullardaki çalışma süreleri dikkate alınır, meslek hayatının uzun bir kısmını aynı okulda geçiren sınıf öğretmenleri buldukları kurumda branş öğretmenlerine nazaran karar durumlarında daha ön planda olmakta hatta kimi zaman yöneticilerin bile bazı kararları sınıf öğretmenlerine sorduğu görülebilmektedir. Buldukları kurumda uzun süre çalışmış olmaları böyle bir anlamlı farkın çıkmasına neden oluyor şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgu, Köklü (1994)'nün “öğretmenlerin kararlara katılma durumlarına ilişkin algıları, branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir” bulgusuyla benzerlik göstermemektedir.

Yılmaz'ın (2005) Ankara ilinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili kararlara katılma düzeyleri branşlarına göre bir farklılık göstermemiştir.

4.2.3.2. Öğretmenlerin branş değişkenine göre kararlara katılma isteklilik düzeylerinin incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin branş değişkenine göre karara katılım isteklilik ölçeği toplam puanları ve “eğitim programları, öğretim programları, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereçler” alt boyutu puanları için yapılan ilişkisiz (bağımsız) grup “t” testi sonuçları Tablo 4.19’da ve “öğrenci hizmetleri” alt boyut puanları için Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.20’de yer almıştır.

Tablo 4.19: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereçler” Alt Boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Sınıf öğret. (n=161)		Branş öğret. (n=147)		t	P
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Eğitim P.	22.24	3.69	21.28	4.03	2.18	.000
Öğretim P.	20.19	3.02	18.86	3.44	3.61	.000
Personel İşleri	13.14	2.06	12.19	2.35	3.73	.000
Fiziki Yapı/Araç Gereç	17.94	3.85	17.06	3.85	2.01	.045
Karara Katılım	96.19	14.89	91.57	15.55	2.66	.008

Eğitim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin “eğitim programları” ($\bar{x}=22.24$), “öğretim programları” ($\bar{x}=20.19$), “personel işleri” ($\bar{x}=13.14$), “fiziki yapı/araç ve gereç” ($\bar{x}=17.94$) ile ilgili kararlara katılmaya isteklilik düzeyleri, branş

öğretmenlerinin “eğitim programları” ($\bar{x}=21.28$), “öğretim programları” ($\bar{x}=18.86$), “personel işleri” ($\bar{x}=12.19$), “fiziki yapı/araç ve gereç” ($\bar{x}=17.06$) ile ilgili kararlara katılma isteklilik düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre kararlara daha çok katılmak istedikleri görülmüştür. İstatistiksel olarak, eğitim kurumundaki sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç ve gereç” ile kararlara katılım isteklilik düzeyleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(306)}= 2.18, p=.030<0.05$; $t_{(291.78)}= 3.61, p=.000<0.05$; $t_{(306)}= 3.73, p=.000<0.05$; $t_{(306)}= 2.01, p=.045<0.05$).

Sınıf öğretmenlerinin kararlara katılmaya isteklilik düzeylerinin ($\bar{x}=96.19$), branş öğretmenlerinin karara katılma isteklilik düzeylerinden ($\bar{x}=91.57$) yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim kurumundaki sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin kararlara katılım isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve sınıf öğretmenlerinin okul yönetimince alınan kararlara daha çok katılmak istedikleri görülmüştür ($t_{(306)}=2.66, p=.008<0.05$).

Tablo 4.20: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre “ öğrenci hizmetleri” Alt Boyutu Karara Katılım İsteklilik Düzeyi, Mann Whitney U-testi sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenci	Sınıf	161	160.61	25857.50	10850.50	.206
Hizmetleri	Branş	147	147.81	21728.50		

Eğitim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin “öğrenci hizmetleri” ile kararlara katılım isteklilik düzeylerinin sıra ortalamaları, eğitim kurumundaki branş öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim kurumundaki sınıf öğretmenlerin “öğrenci hizmetleri” ile ilgili kararlara katılım isteklilik düzeyleri ile eğitim kurumundaki branş öğretmenlerinin “öğrenci hizmetleri” ile ilgili kararlara katılım isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=10850.50, p=.206>.05$).

4.2.4. Öğretmenlerin eğitim bölgesi değişkenine göre karara katılım düzeylerinin ve karara katılma isteklilik düzeylerinin incelenmesi

Araştırmanın bu kısmında; “İlköğretim öğretmenlerinin eğitim bölgesi değişkenine göre karara katılma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, “İlköğretim öğretmenlerinin eğitim bölgesi değişkenine göre karara katılma isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

4.2.4.1. Öğretmenlerin eğitim bölgesi değişkenine göre karara katılım düzeylerinin incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin eğitim bölgesi değişkenine göre karara katılım ölçeği toplam puanları ve öğretmenlerin, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri ” ve kararlara katılma düzeyleri için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve “eğitim programları” ve “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutları için Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Öğretmenlerin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt boyutları Karara Katılım Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	N	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	1.Eğitim	109	20.38	4.03	$\chi^2 = 8.503$.000	1-2 2-3
	2.Eğitim	58	22.67	3.69			
	3.Eğitim	141	20.16	4.29			
	Toplam	308	20.71	4.18			
Öğretim Programları	1.Eğitim	109	18.00	3.82	F = 8.503	.000	1-2 2-3
	2.Eğitim	58	19.98	3.15			
	3.Eğitim	141	17.57	3.99			
	Toplam	308	18.18	3.88			

Tablo 4.21 (Devam)

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	N	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Hizmetleri	1.Eğitim	109	20.67	4.30	F =7.748	.001	1-2 2-3
	2.Eğitim	58	23.12	3.88			
	3.Eğitim	141	20.56	4.63			
	Toplam	308	21.08	4.48			
Personel İşleri	1.Eğitim	109	11.61	2.56	F =3.899	.021	1-2 2-3
	2.Eğitim	58	12.64	2.17			
	3.Eğitim	141	11.58	2.70			
	Toplam	308	11.79	2.58			
Fiziki Yapı/Araç-Gereç	1.Eğitim	109	85.63	17.48	$\chi^2 =11.86$.003	1-2 2-3
	2.Eğitim	58	95.86	15.05			
	3.Eğitim	141	85.27	18.74			
	Toplam	308	87.39	18.07			
Karara Katılım	1.Eğitim	109	85.63	17.48	F =8.227	.000	1-2 2-3
	2.Eğitim	58	95.86	15.05			
	3.Eğitim	141	85.27	18.74			
	Toplam	308	87.39	18.07			

2. Eğitim bölgesindeki öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ve genel katılım düzeylerinde 1. Eğitim bölgesi öğretmenlerin düzeylerinden ve 1. eğitim bölgesindeki öğretmenlerinde tüm alt boyut ve genel puanlarda 3. eğitim bölgesindeki öğretmenlerden daha yüksek düzeye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin “eğitim programları” puanlarının eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, ($\chi^2_{(2, 308)} = 17.48, p < .05$). Bu bulgu, eğitim bölgesi değişkeninin öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili kararlara katılım düzeyini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden 2.eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin, 1.eğitim bölgesindeki öğretmenlerle ($U=2069, p=.000 < .05$) ve 3. eğitim

bölgesindeki öğretmenlerle ($U=2636$, $p=.000<.05$) eğitim programları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Varyans analizi bulgularına göre öğretmenlerin karara katılma alt boyut puanları düzeyleri eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. ($p<0.05$).

Karara Katılım Ölçeği genel puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2, 305)}:8.227$, $p=.000<.05$).

İkili gruplar arasında yapılan LSD testinde “öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri” ile ilgili kararlara katılma ve toplam kararlara katılım puanları görev yapılan okulun bulunduğu eğitim bölgesi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(2,305)}: 8.503$, $p<0.05$; $F_{(2,305)}: 7.748$, $p<0.05$; $F_{(2,305)}: 3.899$, $p<0.05$; $F_{(2,305)} :8.227$, $p<0.05$).

Öğretim programları ve öğrenci hizmetleri alt boyutlarında 1. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .01 düzeyinde, 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 3. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Personel işleri alt boyutunda 1. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .05 düzeyinde, 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 3. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin “fiziki yapı/araç-gereç” puanlarının eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2_{(2, 308)}= 11.86$, $p<.05$). Bu bulgu, eğitim bölgesi değişkeninin öğretmenlerin “fiziki yapı/araç-gereç “ ile ilgili kararlara katılım düzeyini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden 2.eğitim bölgesinde çalışan öğretmenlerin, 1.eğitim bölgesindeki öğretmenlerle ($U=2182$, $p=.001<.05$) ve 3. eğitim bölgesindeki öğretmenlerle ($U=3025$, $p=.004<.05$) eğitim programları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Toplam karara katılım davranışlarında 1. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .001 düzeyinde, 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 3. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiş ve 2. Eğitim bölgesindeki öğretmenler yönünde anlamlı farklılık çıkmıştır.

Analiz sonuçlarına göre genellikle 2. Eğitim bölgesindeki öğretmenlerin bağlılıklarının diğer bölgelerdeki öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni daha merkezi konumda bulunan 2. Eğitim bölgesindeki kurumların yöneticileri, demokratik bir tutum sergileyerek karara katılma durumunda astlarına daha çok söz hakkı tanımış olabilir. Böylelikle karara katılan işgörenler olumlu tutumlar geliştirecekler, daha çok dikkat ve çaba harcayacaktır; karar alınması için gerekli bilgi, örgüt içinde daha serbestçe yayılabilecek, denetim ve gözetim de kolaylaşacaktır.

4.2.4.2. Öğretmenlerin eğitim bölgesi değişkenine göre karara katılım isteklilik düzeylerinin incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin eğitim bölgesi değişkenine göre karara katılım isteklilik ölçeği toplam puanları ve öğretmenlerin, “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri” ve kararlara katılma isteklilik düzeyleri için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve “personel işleri ve fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutları için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Öğretmenlerin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	n	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	1.Eğitim	109	21.76	3.40	F = 2.495	.084	
	2.Eğitim	58	22.74	3.71			
	3.Eğitim	141	21.39	4.23			
	Toplam	308	21.78	3.88			
Öğretim Programları	1.Eğitim	109	19.49	3.19	F = 2.724	.067	
	2.Eğitim	58	20.43	2.89			
	3.Eğitim	141	19.25	3.47			
	Toplam	308	19.55	3.29			

Tablo 4.22: Öğretmenlerin Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	n	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	P	Anlamlı Fark
Öğrenci Hizmetleri	1.Eğitim	109	22.01	3.62	F = 7.748	.001	1-2 2-3
	2.Eğitim	58	23.81	3.16			
	3.Eğitim	141	22.20	4.27			
	Toplam	308	22.44	3.90			
Personel İşleri	1.Eğitim	109	12.68	2.06	$\chi^2=1.81$.404	
	2.Eğitim	58	13.07	2.08			
	3.Eğitim	141	12.54	2.44			
	Toplam	308	12.69	2.25			
Fiziki Yapı/Araç-Gereç	1.Eğitim	109	17.21	3.67	$\chi^2=4.94$.085	
	2.Eğitim	58	18.46	3.76			
	3.Eğitim	141	17.37	4.03			
	Toplam	308	17.52	3.87			
Karara Katılım	1.Eğitim	109	93.15	13.71	F=3.176	.043	1-2 2-3
	2.Eğitim	58	98.52	13.94			
	3.Eğitim	141	92.76	16.80			
	Toplam	308	93.98	15.36			

2. Eğitim bölgesindeki öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ve genel katılım isteklilik düzeylerinde 1. Eğitim bölgesi öğretmenlerinden ve 3. eğitim bölgesi öğretmenlerinden daha yüksek düzeye sahiptir. 1. eğitim bölgesindeki öğretmenler “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri” ve genel katılım isteklilik düzeylerinde 3. eğitim bölgesindeki öğretmenlerden daha yüksek düzeye sahip iken “öğrenci hizmetleri” ve “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında 3. eğitim bölgesindeki öğretmenlerden daha düşük düzeye sahiptir.

Varyans analizi bulgularına göre öğretmenlerin “öğrenci hizmetleri” ve kararlara katılım isteklilik düzeyleri eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. ($p < 0.05$). Karara katılım isteklilik ölçeği genel puanları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2,305)}: 3.176, p = .043 < .05$).

İkili gruplar arasında yapılan LSD testi öğrenci hizmetleri ile ilgili kararlara katılım isteklilik ve kararlara katılım isteklilik toplam puanları görev yapılan okulun bulunduğu eğitim bölgesi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(2,305)}: 7.748, p < 0.05; F_{(2,305)}: 3.176, p < 0.05$).

Öğrenci hizmetleri alt boyutunda 1. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .01 düzeyinde, 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 3. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç-gereç” puanlarının eğitim bölgesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(2, 308)} = 1.81, p > .05; \chi^2_{(2,308)} = 4.94, p > .05$). Bu bulgu, eğitim bölgesi değişkeninin öğretmenlerin “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç-gereç” ile ilgili kararlara katılım düzeyini artırmada farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Toplam karara katılım isteklilik durumlarında 1. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .05 düzeyinde, 2. Eğitim bölgesi öğretmenleri ile 3. Eğitim bölgesi öğretmenleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

4.2.5. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre karara katılım düzeylerinin ve karara katılıma isteklilik düzeylerinin incelenmesi

Araştırmanın bu kısmında; “İlköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre karara katılıma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, “İlköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre karara katılıma isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

4.2.5.1. Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi

Tablo 4.23: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri ve fiziki yapı/ araç ve gereç” Alt Boyutları Karara Katılım Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Medeni durum	N	\bar{x}	S	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	Evli	257	20.72	4.33	1.38	.500	
	Bekâr	46	20.45	3.40			
	Dul/boşanmış	5	22.40	3.05			
	Toplam	308	20.71	4.18			
Öğretim Programları	Evli	257	18.29	3.92	2.11	.347	
	Bekâr	46	17.56	3.66			
	Dul/boşanmış	5	17.60	3.78			
	Toplam	308	18.17	3.87			
Öğrenci Hizmetleri	Evli	257	21.10	4.53	2.22	.328	
	Bekâr	46	20.65	4.23			
	Dul/boşanmış	5	23.60	3.78			
	Toplam	308	21.08	4.48			
Personel İşleri	Evli	257	11.87	2.62	2.80	.246	
	Bekâr	46	11.50	2.37			
	Dul/boşanmış	5	10.40	2.60			
	Toplam	308	11.79	2.58			
Fiziki Yapı /Araç ve Gereç	Evli	257	15.77	4.68	4.06	.131	
	Bekâr	46	14.56	4.40			
	Dul/boşanmış	5	18.20	5.63			
	Toplam	308	15.63	4.67			
Karara Katılım	Evli	257	87.77	18.36	2.20	.332	
	Bekâr	46	84.74	16.53			
	Dul/boşanmış	5	92.20	17.06			
	Toplam	308	87.39	18.07			

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre karara katılım ölçeği toplam puanları ve öğretmenlerin, “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri ve fiziki yapı ve araç ve gereç” alt boyutları için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.23’te verilmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerden medeni durum değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları” ve “personel işleri” alt boyutlarında evli öğretmenler, “öğrenci hizmetleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve genel karara katılım düzeylerinde ise dul/boşanmış öğretmenler daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(2, 308)} = 1.38$, $p = .500 > .05$; $\chi^2_{(2, 308)} = 2.11$, $p = .347 > .05$; $\chi^2_{(2, 308)} = 2.22$, $p = .328 > .05$; $\chi^2_{(2, 308)} = 2.80$, $p = .246 > .05$).

Öğretmenlerin “karara katılım” puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(2, 308)} = 2.20$, $p = .332 > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin karara katılımını artırmada medeni durumun farklı etkilere sahip olmadığını gösterir.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin karara katılım durumlarında medeni durum faktörünün etkili olmadığı anlaşılmıştır. Farklı bölgelerde ve farklı okullarda öğretmenlerin medeni durumlarına göre karara katılma durumları farklılık gösterebilir. Bu durum öğretmenlerin farklı demografik özellikleri, okulların bulunduğu çevre ve koşullar ile okul yönetiminin tutumundaki farklılıklar ile açıklanabilir.

4.2.5.2. Öğretmenlerin karara katılım isteklilik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre karara katılım isteklilik ölçeği toplam puanları ve öğretmenlerin, “eğitim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri” ve kararlara katılma isteklilik düzeyleri için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve “öğretim programları ve fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutları için Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt Boyutları Kararlara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	P	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	Evli	257	21.81	3.96	F=.525	.592	
	Bekâr	46	21.43	3.48			
	Dul/Boşanmış	5	23.20	2.49			
	Toplam	308	21.78	3.88			
Öğretim Programları	Evli	257	19.66	3.30	$\chi^2=2.44$.295	
	Bekâr	46	19.04	3.23			
	Dul/Boşanmış	5	18.80	3.34			
	Toplam	308	19.55	3.29			
Öğrenci Hizmetleri	Evli	257	22.48	4.00	F=.784	.457	
	Bekâr	46	22.02	3.41			
	Dul/Boşanmış	5	24.20	2.77			
	Toplam	308	22.44	3.90			
Personel İşleri	Evli	257	12.73	2.28	F=1.17	.312	
	Bekâr	46	12.61	1.99			
	Dul/Boşanmış	5	11.20	2.77			
	Toplam	308	12.69	2.25			
Fiziki Yapı /Araç ve Gereç	Evli	257	17.64	3.91	$\chi^2=3.52$.171	
	Bekâr	46	16.67	3.64			
	Dul/Boşanmış	5	19.00	3.67			
	Toplam	308	17.52	3.87			
Karara Katılım	Evli	257	94.33	15.33	F=.598	.550	
	Bekâr	46	91.78	14.11			
	Dul/Boşanmış	5	96.40	11.88			
	Toplam	308	93.98	15.36			

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerden medeni durum değişkenine göre “öğretim programları” ve “personel işleri” alt boyutlarında evli öğretmenlerin, “eğitim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve genel karara katılım isteklilik düzeylerinde ise dul/boşanmış öğretmenlerin daha yüksek düzeyde katılıma sahip oldukları görülmüştür.

Varyans analizi bulgularına göre öğretmenlerin “eğitim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve kararlara katılım isteklilik düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. ($p > 0.05$). Tek yönlü varyans analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($F_{(2,305)}: .525, p = .592 > .05$; $F_{(2,305)}: .784, p = .457 > .05$; $F_{(2,305)}: 1.170, p = .312 > .05$; $F_{(2,305)}: .598, p = .550 > .05$).

Öğretmenlerin “öğretim programları” ve “fiziki yapı/araç-gereç” puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(2, 308)} = 2.44, p = .295 > .05$; $\chi^2_{(2, 308)} = 3.52, p = .171 > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin öğretim programları ve fiziki yapı/araç-gereç ile ilgili kararlara katılım istekliliğini artırmada medeni durumun farklı etkilere sahip olmadığını gösterir.

Elde edilen bu bulgular, medeni durum farkı olmaksızın bütün öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara çok katılmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.6. Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin ve karara katılıma isteklilik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Araştırmanın bu kısmında; “İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?” ve “İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma isteklilik düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

4.2.6.1. Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yaş değişkenine göre karara katılım ölçeği toplam puanları ve öğretmenlerin, “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” alt boyutları kararlara katılma

düzeyleri için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları ve “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutu için Kruskal Wallis H-Testi sonucu Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt Boyutları Karara Katılım Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	23-32	113	19.88	4.32	F=5.177	.006	23-32 İle 43veÜz.
	33-42	108	20.71	4.17			
	43 ve üzeri	87	21.78	3.83			
	Toplam	308	20.71	4.19			
Öğretim Programları	23-32	113	17.46	4.01	F=3.762	.024	23-32 İle 43veÜz.
	33-42	108	18.31	3.74			
	43 ve üzeri	87	18.94	3.74			
	Toplam	308	18.18	3.88			
Öğrenci Hizmetleri	23-32	113	20.30	4.65	F=3.664	.027	23-32 İle 43veÜz.
	33-42	108	21.15	4.36			
	43 ve üzeri	87	22.01	4.25			
	Toplam	308	21.08	4.48			
Personel İşleri	23-32	113	11.32	2.71	F=5.538	.004	23-32 İle 43veÜz.
	33-42	108	11.70	2.51			
	43 ve üzeri	87	12.52	2.35			
	Toplam	308	11.79	2.58			
Fiziki Yapı /Araç-Gereç	23-32	113	17.64	3.91	$\chi^2=12.924$.002	*23-32ile 43veÜz.
	33-42	108	16.67	3.64			
	43 ve üzeri	87	19.00	3.67			
	Toplam	308	17.52	3.87			

Tablo 4.25: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç” Alt Boyutları Karara Katılım Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	p	Anlamlı Fark
	23-32	113	83.38	18.97			
Karara Katılım	33-42	108	87.89	17.28	F=5.814	.003	23-32 İle
	43 ve üzeri	87	91.99	16.82			43veÜz.
	Toplam	308	87.39	18.07			

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre karara katılım ölçeği puanlarının ve alt boyut puanları tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinde ve tüm alt boyutlarında 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin buldukları kurumda kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ortalama ölçeğe göre kararlara katılma düzeyleri yaşları arttıkça artmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe karar alma sürecinde yer alma düzeylerinin artmasının nedeni deneyimlerinin artması olabilir.

Varyans analizi bulgularına göre öğretmenlerin “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve kararlara katılım düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. ($p < .05$). Karara katılım düzeyi ile yaş değişkeni arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2,305)}: 5.177, p = .006 < .05$; $F_{(2,305)}: 3.762, p = .024 < .05$; $F_{(2,305)}: 3.664, p = .027 < .05$; $F_{(2,305)}: 5.538, p = .004 < .05$; $F_{(2,305)}: 5.814, p = .003 < .05$).

İkili gruplar arasında yapılan LSD testi sonuçlarına göre “eğitim programları”, “öğretim programları” ve “personel işleri” alt boyutlarında 23-32 yaş grubundaki öğretmenler ile 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında .01 düzeyinde ve 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

“Öğrenci hizmetleri” alt boyutunda 23-32 yaş grubundaki öğretmenler ile 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında .05 düzeyinde ve 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 12.92$, $p = .002 < .05$. Bu bulgu, yaş değişkeninin öğretmenlerin fiziki yapı/araç-gereç ile ilgili kararlara katılımını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden 23-32 yaş grubundaki öğretmenlerin; 33-42 yaş grubundaki öğretmenlerle ($U = 4964$, $p = .016 < .05$), 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerle ($U = 3532.5$, $p = .001 < .05$) aralarında “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Karara katılım düzeyinde 23-32 yaş grubundaki öğretmenler ile 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında .01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin, yaşı ilerledikçe mesleki deneyimleri de artmaktadır. Dolayısıyla, okul müdürlerinin, kararların alınması konusunda, yaşı ilerleyen deneyimli öğretmenlerin görüşlerinden daha çok yararlandığı ve onların düşüncelerine daha çok önem verdikleri sonucu da çıkarılabilir.

4.2.6.2. Öğretmenlerin karara katılım isteklilik düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin yaş değişkenine göre karara katılım isteklilik ölçeği toplam puanları ve öğretmenlerin, “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutları kararlara katılım isteklilik düzeyleri için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç ” Alt Boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
	23-32	113	21.25	4.13			*23-32 ile
Eğitim	33-42	108	21.50	3.93	4.554	.011	43 ve Üzeri
Programları	43 ve üzeri	87	22.82	3.28			*23-32 İle
	Toplam	308	21.78	3.88			33-42

Tablo 4.26: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç ” Alt Boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (Devam)

Alt boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Programları	23-32	113	19.14	3.61	2.971	.053	
	33-42	108	19.43	3.26			
	43 ve üzeri	87	20.25	2.78			
	Toplam	308	19.55	3.29			
Öğrenci Hizmetleri	23-32	113	22.09	3.90	2.249	.107	
	33-42	108	22.19	4.19			
	43 ve üzeri	87	23.18	3.44			
	Toplam	308	22.44	3.90			
Personel İşleri	23-32	113	12.42	2.37	4.928	.008	*23-32 İle
	33-42	108	12.45	2.38			43ve Üzeri
	43 ve üzeri	87	13.32	1.78			*23-32 İle
	Toplam	308	12.69	2.25			33-42
Fiziki Yapı /Araç-Gereç	23-32	113	16.89	4.05	3.453	.033	*23-32 İle
	33-42	108	17.53	3.84			43 ve Üzeri
	43 ve üzeri	87	18.33	3.54			
	Toplam	308	17.52	3.87			
Karara Katılım	23-32	113	91.81	16.33	4.242	.015	23-32 İle
	33-42	108	93.10	15.72			43 ve Üzeri
	43 ve üzeri	87	97.91	12.82			23-32 ile
	Toplam	308	93.98	15.36			3-42

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre karara katılım isteklilik ölçeği puanlarının ve alt boyut puanları tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Öğretmenlerin karara katılım isteklilik düzeylerinde ve tüm alt boyutlarında 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin buldukları kurumda kararlara daha çok

katılmak istedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ortalama ölçeğe göre kararlara katılma isteklilik düzeyleri yaşları arttıkça artmaktadır.

Bulgulara göre öğretmenlerin “eğitim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” ve kararlara katılım isteklilik düzeylerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. ($p < .05$). Karara katılım düzeyi ile yaş değişkeni arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2,305)}: 4.554, p = .011 < .05$; $F_{(2,305)}: 4.928, p = .008 < .05$; $F_{(2,305)}: 3.453, p = .033 < .05$; $F_{(2,305)}: 4.242, p = .015 < .05$).

“Eğitim programları”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve karara katılım isteklilik düzeyinde LSD testi yapılmış, “personel işleri” alt boyutunda Dunnett T3 testi yapılmıştır.

İkili gruplar arasında yapılan LSD testi sonuçlarına göre “eğitim programları” alt boyutunda ve karara katılım isteklilik düzeyinde 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin; 23-32 yaş grubundaki öğretmenler ile arasında .01 düzeyinde, 33-42 yaş grubundaki öğretmenler ile arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

“Personel işleri” alt boyutunda 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin; 23-32 yaş grubundaki öğretmenler ile arasında .01 düzeyinde, 33-42 yaş grubundaki öğretmenler ile arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

“Fiziki Yapı/Araç-Gereç” alt boyutunda 23-32 yaş grubundaki öğretmenlerin 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ile arasında .01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin çalışma durumlarını yaş değişkeni açısından incelendiğinde, yaşları ilerleyen öğretmenlerin, çeşitli şartlarda ve daha çok müdürle çalıştıkları görülmektedir. Çeşitli şartlarda ve daha çok müdürle çalışan öğretmen kararlar konusunda bilgi birikimine sahip olup bunları diğer arkadaşlarıyla paylaşmak ister ve yönetime katkısı olacağını düşünür. Bu yüzden öğretmenlerin yaşları ilerledikçe karar alma sürecine isteklilik düzeylerinin artmış olabileceği sonucuna varabiliriz.

4.2.7. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Karara Katılım Düzeylerinin ve Karara Katılma İsteklilik Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmanın bu kısmında; “İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma düzeyleri arasında buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?” ve “İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma isteklilik düzeyleri arasında buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

4.2.7.1. Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre karara katılım ölçeği toplam puanları ve öğretmenlerin, “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutları kararlara katılma düzeyleri için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları ve “öğrenci hizmetleri” alt boyutu için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç ” Alt Boyutları Karara Katılım Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bulduğu Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	1-5 Yıl	205	20.36	4.35	$\chi^2=4.06$.255	
	6-10 Yıl	55	21.49	3.55			
	11-15 Yıl	34	21.29	4.27			
	16 Yıl ve Üzeri	14	21.43	3.59			
Toplam		308	20.71	4.19			

Tablo 4.27: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç-gereç ” Alt Boyutları Karara Katılım Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Bulduğu Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	p	Anlamlı Fark
Öğretim Programları	1-5 Yıl	205	17.99	3.97	$\chi^2=1.99$.573	
	6-10 Yıl	55	18.65	3.32			
	11-15 Yıl	34	18.85	3.82			
	16 Yıl ve Üzeri	14	17.43	4.62			
	Toplam	308	18.18	3.88			
Öğrenci Hizmetleri	1-5 Yıl	205	22.36	3.95	F=.734	.532	
	6-10 Yıl	55	22.74	3.24			
	11-15 Yıl	34	22.17	4.84			
	16 Yıl ve Üzeri	14	22.93	3.19			
	Toplam	308	22.44	3.90			
Personel İşleri	1-5 Yıl	205	11.60	2.70	$\chi^2=2.65$.448	
	6-10 Yıl	55	12.13	2.19			
	11-15 Yıl	34	12.23	2.44			
	16 Yıl ve Üzeri	14	12.12	2.57			
	Toplam	308	11.79	2.58			
Fiziki Yapı /Araç-Gereç	1-5 Yıl	205	15.41	4.84	$\chi^2=2.07$.556	
	6-10 Yıl	55	15.67	3.85			
	11-15 Yıl	34	16.56	4.65			
	16 Yıl ve Üzeri	14	16.43	5.33			
	Toplam	308	15.63	4.67			
Karara Katılım	1-5 Yıl	205	86.19	18.84	$\chi^2=2.23$.526	
	6-10 Yıl	55	89.58	14.65			
	11-15 Yıl	34	90.68	17.58			
	16 Yıl ve Üzeri	14	88.36	19.89			
	Toplam	308	87.39	18.07			

(sd:3)

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre karara katılım ölçeği puanlarının ve alt boyut puanları tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Öğretmenlerin “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve karara katılım düzeylerinde bulunduğu okulda 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin buldukları okulda kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür. “Eğitim programları” alt boyutunda buldukları kurumda 6-10 yıl çalışan kararlara daha çok katıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarının puanları buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(3, 308)} = 4.06$, $p = .255 > .05$; $\chi^2_{(3, 308)} = 1.99$, $p = .573 > .05$; $\chi^2_{(3, 308)} = 2.65$, $p = .448 > .05$; $\chi^2_{(3, 308)} = 2.07$, $p = .556 > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim programları, öğretim programları, personel işleri ve fiziki yapı/araç-gereç ile ilgili kararlara katılımını artırmada buldukları okuldaki hizmet süresinin farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir.

Varyans analizi bulgularına göre öğretmenlerin “öğrenci hizmetleri” ile ilgili kararlara katılım düzeylerinde buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. ($p > .05$). Öğrenci hizmetleri ile ilgili kararlara katılım düzeyleri ile okuldaki hizmet süresi değişkeni arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($F_{(3,304)} : .734$, $p = .532 > .05$).

Öğretmenlerin karara katılım puanlarının buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $\chi^2_{(3, 308)} = 2.23$, $p = .526 > .05$. Bu durumda öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet sürelerinin genelde onların karar alma sürecine katılım düzeylerini çok fazla etkilemediği söylenebilir.

4.2.7.2. Öğretmenlerin karara katılım isteklilik düzeylerinin buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin, “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri” ve “personel işleri” alt boyutları karara katılım isteklilik düzeyleri için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları, “fiziki yapı/araç ve

gereç” alt boyutu ve karara katılım isteklilik ölçeği toplam puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Alt Boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{x}	S	Analiz Sonucu	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	1-5 Yıl	205	21.65	3.99			
	6-10 Yıl	55	22.16	2.94			
	11-15 Yıl	34	21.67	4.66	$\chi^2 = .98$.806	
	16 Yıl ve Üz.	14	22.43	3.61			
	Toplam	308	21.78	3.88			
Öğretim Programları	1-5 Yıl	205	19.54	3.40			
	6-10 Yıl	55	19.73	2.66			
	11-15 Yıl	34	19.44	3.83	$\chi^2 = .26$.967	
	16 Yıl ve Üz.	14	19.36	2.59			
	Toplam	308	19.55	3.29			
Öğrenci Hizmetleri	1-5 Yıl	205	22.36	3.95			
	6-10 Yıl	55	22.74	3.24			
	11-15 Yıl	34	22.17	4.84	$\chi^2 = .18$.980	
	16 Yıl ve Üz.	14	22.93	3.19			
	Toplam	308	22.44	3.90			
Personel İşleri	1-5 Yıl	205	12.60	2.27			
	6-10 Yıl	55	12.76	2.11			
	11-15 Yıl	34	12.70	2.54	$\chi^2 = 2.01$.570	
	16 Yıl ve Üz.	14	13.57	1.74			
	Toplam	308	12.69	2.25			

Tablo 4.28: Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Alt Boyutları Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Bulunduğu Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{x}	s	Analiz Sonucu	p	Anlamlı Fark
Fiziki Yapı /Araç-Gereç	1-5 Yıl	205	17.45	3.93	F=.856	.464	
	6-10 Yıl	55	17.44	3.27			
	11-15 Yıl	34	17.41	4.49			
	16 Yıl ve Üz.	14	19.14	3.55			
	Toplam	308	17.52	3.87			
Karara Katılım	1-5 Yıl	205	93.61	15.79	F=.344	.793	
	6-10 Yıl	55	94.84	11.66			
	11-15 Yıl	34	93.41	19.04			
	16 Yıl ve Üz.	14	97.43	12.31			
	Toplam	308	93.98	15.36			

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre karara katılım ölçeği puanlarının ve alt boyut puanları tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Öğretmenlerin “eğitim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve karara katılım düzeylerinde buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin, “öğretim programları” alt boyutunda ise buldukları kurumda 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin buldukları okulda kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri” ve “personel işleri” puanlarının buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(3, 308)} = .98$, $p = .806 > .05$; $\chi^2_{(3, 308)} = .26$, $p = .967 > .05$; $\chi^2_{(3, 308)} = .18$, $p = .980 > .05$; $\chi^2_{(3, 308)} = 2.01$, $p = .570 > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim programları, öğretim programları, öğrenci

hizmetleri ve personel işleri ile ilgili kararlara katılımını artırmada buldukları okuldaki hizmet süresinin farklı etkilere sahip olmadığını gösterir.

Varyans analizi bulgularına göre öğretmenlerin “fiziki yapı/araç-gereç” ve kararlara katılım isteklilik düzeylerinde buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. ($p > .05$). Fiziki yapı/araç-gereç ve karara katılım isteklilik düzeyleri ile buldukları okuldaki hizmet süresi değişkeni arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($F_{(3, 304)}: .856, p = .464 > .05$; $F_{(3, 304)}: .344, p = .793 > .05$).

Elde edilen bu bulgular, aynı okulda ne kadar süredir görev yaparsa yapsın bütün öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara daha çok katılmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.8. Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin ve Karara Katılıma İsteklilik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu kısmında; “İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma düzeyleri arasında mesleki değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?” ve “İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma isteklilik düzeyleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

4.2.8.1. Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin karara katılım ölçeği toplam puanları, “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç ve gereç” alt boyutları kararlara katılma düzeyleri için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Kararlara Katılım Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	1-10 Yıl	132	20.08	4.21			
	11-20 Yıl	102	20.67	4.35	4.458	.012	*1-10 ile
	21 Yıl Üzeri	74	21.88	3.70			21 Yıl üzeri
	Toplam	308	20.71	4.18			
Öğretim Programları	1-10 Yıl	132	17.64	3.97			
	11-20 Yıl	102	18.27	3.71	3.079	.047	*1-10 ile
	21 Yıl Üzeri	74	19.01	3.81			21 Yıl üzeri
	Toplam	308	18.18	3.87			
Öğrenci Hizmetleri	1-10 Yıl	132	20.63	4.64			
	11-20 Yıl	102	20.99	4.32	2.316	.100	
	21 Yıl Üzeri	74	22.01	4.32			
	Toplam	308	21.08	4.48			
Personel İşleri	1-10 Yıl	132	11.38	2.65			
	11-20 Yıl	102	11.82	2.60	4.288	.015	*1-10 ile
	21 Yıl Üzeri	74	12.47	2.32			21 Yıl Üzeri
	Toplam	308	11.79	2.58			
Fiziki Yapı/Araç-Gereç	1-10 Yıl	132	14.76	4.77			
	11-20 Yıl	102	15.73	4.45	5.879	.003	*1-10 ile
	21 Yıl Üzeri	74	17.04	4.48			21 Yıl Üzeri
	Toplam	308	15.63	4.67			
Karara Katılım	1-10 Yıl	132	84.49	18.54			
	11-20 Yıl	102	87.50	17.63	4.672	.010	*1-10 ile
	21 Yıl Üzeri	74	92.42	16.91			21 Yıl Üzeri
	Toplam	308	87.39	18.07			

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre karara katılım düzeyinin ve alt boyut puanları tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Öğretmenlerin karara katılım düzeyinde ve tüm alt boyutlarında mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenlerin buldukları kurumda kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür. Görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılma düzeyleri kıdemleri yükseldikçe artmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe karar sürecine katılma düzeylerinin artmasının nedeni deneyimlerini diğer çalışma arkadaşlarıyla paylaşmak istemeleri olabilir.

Varyans analizi bulgularına göre öğretmenlerin “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanları ve karara katılım düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. ($p < .05$). Karara katılım düzeyi ile mesleki kıdem değişkeni arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2, 305)}: 4.458, p = .012 < .05$; $F_{(2, 305)}: 3.079, p = .047 < .05$; $F_{(2, 305)}: 4.288, p = .015 < .05$; $F_{(2, 305)}: 5.879, p = .003 < .05$; $F_{(2, 305)}: 4.672, p = .010 < .05$).

“Eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri”, “Fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanları ve karara katılım düzeyinde öğretmenlerinin puanlarına LSD testi yapılmıştır.

İkili gruplar arasında yapılan LSD testi sonuçlarına göre “eğitim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve toplam karara katılım düzeylerinde mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında .01 düzeyinde ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

“Öğretim programları” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Kıdem değişkeni ile ilgili elde edilen bu bulgular, Karaca (2001), Yılmaz (2005) ve Bilge (2008) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen kıdem değişkeni ile öğretmenlerin karara katılma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren bulguları desteklemektedir.

4.2.8.2. Öğretmenlerin karara katılım isteklilik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin karara katılım isteklilik ölçeği toplam puanları, “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç ve gereç” alt boyutları kararlara katılma isteklilik düzeyleri için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	1-10 yıl	132	21.35	4.06			*1-10 İle
	11-20 yıl	102	21.55	3.92	3.864	.022	21yıl üzeri
	21 yıl üzeri	74	22.85	3.29			*11-20 İle
	Toplam	308	21.78	3.88			21yıl üzeri
Öğretim Programları	1-10 yıl	132	19.21	3.53			*1-10 İle
	11-20 yıl	102	19.40	3.21	3.190	.043	21yıl üzeri
	21 yıl üzeri	74	20.38	2.82			
	Toplam	308	19.55	3.29			
Öğrenci Hizmetleri	1-10 yıl	132	22.35	3.87			
	11-20 yıl	102	22.00	4.17	2.114	.123	
	21 yıl üzeri	74	23.20	3.49			
	Toplam	308	22.44	3.90			
Personel İşleri	1-10 yıl	132	12.43	2.35			*1-10 İle
	11-20 yıl	102	12.53	2.32	4.555	.011	21yıl üzeri
	21 yıl üzeri	74	13.36	1.80			*11-20 İle
	Toplam	308	12.69	2.25			21yıl üzeri

Tablo 4.30: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Karara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	S	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki Yapı/Araç-Gereç	1-10 yıl	132	17.04	4.00			*1-10 İle
	11-20 yıl	102	17.34	3.87	4.179	.016	21yıl üzeri
	21 yıl üzeri	74	18.62	3.43			*11-20 İle
	Toplam	308	17.52	3.87			21yıl üzeri
Karara Katılım	1-10 yıl	132	92.39	15.95			*1-10 İle
	11-20 yıl	102	92.82	15.76	4.168	.016	21yıl üzeri
	21 yıl üzeri	74	98.42	12.86			*11-20 İle
	Toplam	308	93.98	15.36			21yıl üzeri

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre karara katılım isteklilik düzeyinin ve alt boyut puanları tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Öğretmenlerin karara katılım isteklilik düzeyinde ve tüm alt boyutlarında mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin buldukları kurumda kararlara daha çok katılmak istedikleri görülmüştür. Görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılma isteklilik düzeyleri kıdemleri yükseldikçe artmaktadır.

Varyans analizi bulgularına göre öğretmenlerin “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanları ve karara katılım isteklilik düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. ($p < .05$). Karara katılım isteklilik düzeyi ile mesleki kıdem değişkeni arasında tek yönlü varyans analizi sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($F_{(2,305)}: 3.864, p = .022 < .05$; $F_{(2,305)}: 3.190, p = .043 < .05$; $F_{(2,305)}: 4.555, p = .011 < .05$; $F_{(2,305)}: 4.179, p = .016 < .05$; $F_{(2,305)}: 4.168, p = .016 < .05$).

“Eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanları ve karara katılım isteklilik düzeyinde LSD testi yapılmıştır.

İkili gruplar arasında yapılan LSD testi sonuçlarına göre “eğitim programları”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve karara katılım isteklilik düzeyinde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile arasında .01 düzeyinde, mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler ile arasında .05 düzeyinde ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

“Öğretim programları” alt boyutunda mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

“Personel işleri” alt boyutunda mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin; mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerle ve mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler ile arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe karar sürecine katılma isteklilik düzeylerinin artması yaş değişkeninde belirttiğimiz nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü yaşı 43 ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri de genellikle 21 yıl ve üzeriyle eşleşmektedir ve bu gruptaki öğretmenlerin kararlara daha çok katıldıkları ve daha çok katılmak istedikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara daha çok katılmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.9. Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeylerinin ve Karara Katılma İsteklilik Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu kısmında; “İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma düzeyleri arasında mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?” ve “İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma isteklilik düzeyleri arasında mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

4.2.9.1. Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin karara katılım ölçeği toplam puanları, “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve “fiziki

yapı/araç ve gereç” alt boyutları kararlara katılma düzeyleri için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Karara Katılım Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{x}	S	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	Ö. Okulu/Lisesi	3	21.33	4.72			
	Ön Lisans	40	22.90	3.29			* Önlisans
	Lisans	242	20.30	4.28	14.33	.002	-Lisans
	Y.Lisans/Doktora	23	21.13	3.48			
	Toplam	308	20.71	4.19			
Öğretim Programları	Ö. Okulu/Lisesi	3	16.67	3.21			*Önlisans
	Ön Lisans	40	19.72	3.52			-Lisans
	Lisans	242	18.02	3.92	9.78	.020	*Önlisans
	Y.Lisans/Doktora	23	17.35	3.49			Y.Lisans/ Doktora
	Toplam	308	18.18	3.88			
Öğrenci Hizmetleri	Ö. Okulu/Lisesi	3	20.67	.57			
	Ön Lisans	40	22.90	4.21			* Önlisans
	Lisans	242	20.68	4.55	11.26	.010	-Lisans
	Y.Lisans/Doktora	23	22.22	3.55			
	Toplam	308	21.08	4.48			
Personel İşleri	Ö. Okulu/Lisesi	3	11.00	2.64			
	Ön Lisans	40	12.85	2.29			
	Lisans	242	11.61	2.58	8.99	.029	*Önlisans
	Y.Lisans/Doktora	23	11.91	2.86			-Lisans
	Toplam	308	11.79	2.58			

Tablo 4.31: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Karara Katılım Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{x}	S	χ^2	p	Anlamlı Fark
Fiziki Yapı/Araç-Gereç	Ö. Okulu/Lisesi	3	14.67	6.03			*Önlisans
	Ön Lisans	40	17.95	4.39			-Lisans
	Lisans	242	15.24	4.68	12.21	.007	*Önlisans
	Y.Lisans/Doktora	23	15.78	3.99			Y.Lisans/Doktora
Toplam		308	15.63	4.67			
Karara Katılım	Ö. Okulu/Lisesi	3	84.33	16.56			*Önlisans
	Ön Lisans	40	96.32	15.65			-Lisans
	Lisans	242	85.86	18.41	12.66	.005	*Önlisans
	Y.Lisans/Doktora	23	88.39	14.57			Y.Lisans/Doktora
Toplam		308	87.39	18.07			

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine göre karara katılım düzeyinin ve alt boyut puanları tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Öğretmenlerin karara katılım düzeyinde ve tüm alt boyutlarında ön lisans mezunu olan öğretmenlerin buldukları kurumda kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin “eğitim programları” alt boyut puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 14.33$, $p = .002 < .05$. Bu bulgu, mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili kararlara katılımını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. İkili gruplar arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden önlisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerle ($U = 3071$, $p = .000 < .05$) aralarında “eğitim programları” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin “öğretim programları” alt boyut puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 9.78$, $p = .020 < .05$. Mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili kararlara katılımını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden önlisans mezunu öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenlerle ($U = 3555$, $p = .007 < .05$), yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlerle ($U = 274.5$, $p = .008 < .05$) aralarında “öğretim programları” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin “öğrenci hizmetleri” alt boyut puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 11.26$, $p = .010 < .05$. Mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlerin öğrenci hizmetleri ile ilgili kararlara katılımını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden önlisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerle ($U = 3377$, $p = .002 < .05$) aralarında “öğrenci hizmetleri” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin “personel işleri” alt boyut puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 8.99$, $p = .029 < .05$. Bu bulgu, mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlerin personel işleri ile ilgili kararlara katılımını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden önlisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerle ($U = 3436$, $p = .003 < .05$) aralarında “personel işleri” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 12.21$, $p = .007 < .05$. Mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlerin fiziki yapı/araç-gereç ile ilgili kararlara katılımını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden önlisans mezunu öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenlerle ($U = 3206.5$, $p = .001 < .05$), yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlerle ($U = 313.5$, $p = .036 < .05$) aralarında “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 12.66$, $p = .005 < .05$. Bu bulgu,

mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlerin kararlara katılım düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden önlisans mezunu öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenlerle ($U=3178, p=.001<.05$), yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlerle ($U=308, p=.030<.05$) aralarında kararlara katılım düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

İlköğretim okulundaki öğretmenlerin kararlara katılma davranışları, okuldaki öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonuçlarına göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kararlara katılma düzeyleri, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmaktadır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; “öğretmen okulu/lisesi”, “önlisans” “lisans” ve “yüksek lisans/ doktora” mezun grubundaki öğretmenlerin kararlara katılım düzeylerinin anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklılık gösterdiği ve eğitim durumu arttıkça kararlara katılım düzeyi genellikle azalmaktadır. Halbuki özellikle yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili kararlara daha çok katılması beklenir. Ancak, araştırma bulgularına göre öğrenim durumu önlisans olan öğretmenlerin kararlara daha çok katıldığı görülmektedir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin çoğu sınıf öğretmeni olduğu ve genellikle yaş ortalamasının yüksek olup deneyimlerinden yararlandığı için kararlara katılım düzeyleri yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin genelde önlisans mezunu olduğu dikkate alınırsa bu sonuncun çıkması iki alt amacın birbirini desteklediğini söyleyebiliriz.

4.2.9.2. Öğretmenlerin kararlara katılım isteklilik düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmesi

Araştırma grubunu oluşturan ilköğretim öğretmenlerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin kararlara katılım isteklilik ölçeği toplam puanları, “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç ve gereç” alt boyutları kararlara katılma isteklilik düzeyleri için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Kararlara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{x}	S	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğitim Programları	Ö.Okulu/Lisesi	3	21.66	4.04			
	Ön Lisans	40	23.40	3.26			* Önlisans
	Lisans	242	21.48	3.95	8.50	.037	-Lisans
	Y.Lisans/Doktora	23	22.13	3.48			
	Toplam	308	21.78	3.88			
Öğretim Programları	Ö.Okulu/Lisesi	3	18.66	3.21			
	Ön Lisans	40	20.57	2.79			
	Lisans	242	19.44	3.31	4.59	.204	
	Y.Lisans/Doktora	23	19.13	3.71			
	Toplam	308	19.55	3.29			
Öğrenci Hizmetleri	Ö.Okulu/Lisesi	3	21.66	2.51			
	Ön Lisans	40	23.67	3.66			
	Lisans	242	22.16	3.93	6.75	.080	
	Y.Lisans/Doktora	23	23.26	3.74			
	Toplam	308	22.44	3.90			
Personel İşleri	Ö.Okulu/Lisesi	3	11.66	2.08			
	Ön Lisans	40	13.50	1.86			
	Lisans	242	12.57	2.27	6.47	.091	
	Y.Lisans/Doktora	23	12.61	2.42			
	Toplam	308	12.69	2.25			
Fiziki Yapı/Araç-Gereç	Ö.Okulu/Lisesi	3	15.66	3.51			
	Ön Lisans	40	19.12	3.63			* Önlisans
	Lisans	242	17.25	3.90	8.74	.033	-Lisans
	Y.Lisans/Doktora	23	17.82	3.42			
	Toplam	308	17.52	3.87			

Tablo 4.32: Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre “eğitim programları, öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri, fiziki yapı/araç ve gereç” Kararlara Katılım İsteklilik Düzeyleri, Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	n	\bar{x}	S	χ^2	p	Anlamlı Fark
Karara Katılım	Ö.Okulu/Lisesi	3	89.33	14.19			
	Ön Lisans	40	100.27	13.22			* Önlisans
	Lisans	242	92.91	15.60	8.23	.041	-Lisans
	Y.Lisans/Doktora	23	94.95	14.44			
	Toplam	308	93.98	15.36			

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre karara katılım isteklilik düzeyinin ve alt boyut puanları tanımlayıcı istatistik değerleri yer almıştır. Öğretmenlerin karara katılım isteklilik düzeyinde ve tüm alt boyutlarında ön lisan mezunu olan öğretmenlerin buldukları kurumda kararlara daha çok katıldıkları ve daha çok katılmak istedikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin “eğitim programları” alt boyut puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 8.50$, $p = .037 < .05$. Bu bulgu, mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili kararlara katılımını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden önlisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerle ($U = 3459.5$, $p = .004 < .05$) aralarında “eğitim programları” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin “öğretim programları, öğrenci hizmetleri, personel işleri” alt boyut puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(3,308)} = 4.59$, $p = .204 > .05$, $\chi^2_{(3,308)} = 6.75$, $p = .080 > .05$; $\chi^2_{(3,308)} = 6.47$, $p = .091 > .05$).

Öğretmenlerin “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3,308)} = 8.74$, $p = .033 < .05$. Bu bulgu, mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlerin fiziki yapı/araç-gereç ile ilgili kararlara katılımını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir.

Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden önlisans mezunu öğretmenlerin; lisans mezunu öğretmenlerle ($U=3508$, $p=.005<.05$) aralarında “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin karara katılım isteklilik düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir, $\chi^2_{(3, 308)} = 8.23$, $p=.041<.05$. Bu bulgu, mezun olunan okul değişkeninin öğretmenlerin kararlara katılım isteklilik düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Mann Whitney U-testi sonucuna göre araştırma grubundaki öğretmenlerden önlisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerle ($U=3495.5$, $p=.005<.05$) aralarında karara katılım isteklilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular neticesinde, önlisans mezunu öğretmenlerin okulda alınmakta olunan kararlara katılmak daha çok istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu kısmında “İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile karara katılma durumları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmış bu amaçla ilgili analiz Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.33: İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Karara Katılma Durumları

Alt Boyutlar	Eğitim Programları	Öğretim Programları	Öğrenci Hizmetleri	Personel İşleri	Fiziki Yapı/Araç-Gereç	Karara Katılım
Duygusal Bağlılık	.265	.266	.294	.243	.242	.289
Devam Bağlılığı	.110	.159	.142	.150	.160	.157
Normatif Bağlılık	.267	.298	.304	.281	.259	.309
Genel Bağlılık	.265	.298	.306	.278	.274	.312

Tablo 4.33'te görüldüğü üzere örgütsel bağlılığın alt boyutları ile karara katılmanın alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığın bütün alt boyutları karara katılımın bütün boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir. Buna göre karara katılımın sürecinde yer alan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri de yüksek olacaktır.

Tablo 4.34: İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık, Karara Katılım ve Karara Katılım İsteklilik Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyonu

Değişkenler	Bağlılık	Karara Katılım
Karara Katılım	.312	
Karara Katılım	.239	.718
İsteklilik		

p<.01

Tablo 4.34'ün incelenmesinden ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel karara katılım durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.312$, $p<0.01$). Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça, karara katılım durumlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.09$) dikkate alındığında, örgütsel bağlılığın toplam varyansın (değişkenliğin) % 9'unun karara katılım ile açıklanabileceği söylenebilir. Ancak neden sonuç ilişkisi vardır diyemeyiz, belki karara katılımın % 9'u bağlılıktan etkileniyordur.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile karara katılım isteklilik durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.23$, $p<0.01$). Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça, karara katılım isteklilik durumlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.05$) dikkate alındığında, örgütsel bağlılığın toplam varyansın (değişkenliğin) % 5'unun karara katılıma isteklilikle açıklanabileceği söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılım durumları ile karara katılım isteklilik durumları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.71$, $p<0.01$). Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılım durumları arttıkça, karara katılım isteklilik durumlarının arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=0.51$) dikkate alındığında, karara katılımın toplam varyansın (değişkenliğin) % 51'inin karara katılıma isteklilikten kaynaklandığı söylenebilir.

4.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

İlköğretim okullarında öğretmenlerin kararlara katılma durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı sorusuna cevap aranmış ve gerekli analizler yapılmıştır.

Tablo 4.35: Örgütsel Bağlılığın Karara Katılma Durumuna Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Korelasyon katsayısı	Belirlilik katsayısı	Düzeltilmiş belirlilik katsayısı	Kestirimin standart hatası	Durbin-Watson
1	.312	.097	.094	9.10981	1.820

Bağımlı değişken: örgütsel bağlılık

Bağımsız değişken: karara katılım

Tablo 4.35'teki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin karara katılma durumları örgütsel bağlılık düzeylerini açıklama oranı % 9'dur. Açıklanamayan % 91'lik bir varyans söz konusudur. Araştırma kapsamına alınmayan bağımsız değişkenler örgütsel bağlılığı % 91 olarak açıklamaktadır.

Tablo 4.36: Bağımsız Değişkenlerin Önemi ve Katsayılarına İlişkin Bulgular

	Standartlaştırılmamış		Standartlaştırılmış		t	P
	katsayılar		katsayılar			
	B	Std. Error	β			
Sabit	48.149	2.567			18.757	.000
Karara katılım	.165	.029	.312		5.742	.000

Tablo 4.36'daki analiz sonuçları incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin karara katılma durumu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, $R=.312$, $R^2=.097$, $F_{(1,306)}=32.972$, $p<.01$.

Öğretmenlerin kararlara katılma durumları arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de olumlu bir şekilde artmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulda karara katılma davranışları arttıkça, örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Okul müdürü, öğretmenlerin okul düzeyinde alınan kararlara katılmalarını sağladığı ölçüde, okulun örgütsel bağlılığına ilişkin, öğretmen görüşleri de olumlu yönde değişip, artacaktır. Okulda alınan kararlara katılan öğretmenler, kendisini o örgüt içinde daha değerli görüldüğü hissetmekte ve kendisine değer verildiğini hisseden öğretmen de içinde bulunduğu örgüte daha çok bağlanmaktadır.

Regresyon analizi sonucunda ortaya çıkan matematiksel eşitlik ise şu şekildedir:

$$\text{örgütselbağlılık} = 48.149 + 0.165 * \text{kararakatılım}$$

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin, örgütsel bağlılıkları ile karara katılma düzeylerini etkilediği düşünülen, istihdam tipi, kurum tipi, eğitim bölgesi, medeni durum, yaş, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem, branş ve mezun olduğu okul türü gibi bağımsız değişkenlerin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okulda alınan kararlara katılma düzeylerine etkisi tartışılmıştır.

5.1.1 Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin puan ortalaması 3.73, devam bağlılığı düzeylerinin puan ortalaması 3.01 ve normatif bağlılık düzeyleri puan ortalaması ise 3.08 olarak bulunmuştur. Genel olarak da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin puan ortalaması 3.29 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin duygusal bağlılık katıldıkları görülürken, devam bağlılığı ve normatif bağlılığı ile ilgili sorulara kısmen katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin en yüksek bağlılık düzeyleri ‘duygusal bağlılık’ boyutunda ortaya çıkarken; en düşük bağlılık düzeyi ise ‘devam bağlılığında’ görülmüştür. Başyığıt’in 2009’da yaptığı çalışmada da en yüksek ortalamanın duygusal bağlılıkta (3.42), en düşük ortalamasının da devam bağlılığında (2.98) olduğu görülmüştür.

Kurum tipi: Örgütsel bağlılığın alt boyutlarının kurum tipi değişkeninden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve genel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. A tipi eğitim kurumunda genellikle daha merkezi ve fiziki

koşulları daha uygun olan okullar olduğu için burada çalışan öğretmenlerin bağlılıklarının yüksek çıkması olabilir.

İstihdam tipi: İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılığı ve genel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin bağlılık düzeyleri birbirlerine benzerdir. Budak'ın (2009) araştırmasında öğretmenlerin duygusal bağlılığı, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları ile Genel Bağlılıkları istihdam tipine göre sözleşmeli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erdaş'ın (2009) araştırmasında uzlaşma boyutunda; “kadrolu-sözleşmeli” arasında “kadrolu” lehine; “sözleşmeli-ücretli” arasında “ücretli” lehine; “ücretli-kadrolu” arasında “ücretli” lehine; Özdeşleşme boyutunda “kadrolu-sözleşmeli” arasında “sözleşmeli” lehine; “sözleşmeli-ücretli” arasında “sözleşmeli” lehine; İçselleştirme boyutunda “kadrolu-sözleşmeli” arasında “sözleşmeli” lehine, “sözleşmeli-ücretli” arasında “sözleşmeli” lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Branş: İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve genel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın sınıf öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin buldukları okullardaki çalışma süreleri dikkate alınır, meslek hayatının uzun bir kısmını aynı okulda geçiren sınıf öğretmenleri buldukları kuruma daha bağlı olabiliyor ve buldukları kurumda uzun süre çalışmış olmaları böyle bir anlamlı farkın çıkmasına neden oluyor şeklinde yorumlanabilir. Erdoğan 2006 yılında yaptığı araştırmasında devlet ilköğretim okulu ve özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ve örgütsel bağlılıkları ile ilgili çalışmada sınıf öğretmenlerinin devam bağlılığı alt boyutunun yüksek derecede olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Başıyigit'in (2009) araştırmasında örgütsel bağlılığın tüm boyutlarında branş öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenlerinininkinden daha yüksek olduğu bulunmuş fakat branş öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Eğitim Bölgesi: İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim bölgesi değişkenine göre duygusal bağlılık ve devam bağlılığı düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyinde 2. Eğitim bölgesindeki

öğretmenler lehine ve genel örgütsel bağlılık düzeyinde ise 1. eğitim bölgesindeki öğretmenler lehine anlamlı farklıklar gözlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre genellikle 2. eğitim bölgesindeki öğretmenlerin bağlılıklarının diğer bölgelerdeki öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni 2. eğitim bölgesindeki öğretmenlerin okullarının donanımı, fiziki koşullarının elverişli olması, ulaşım kolaylığı gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Medeni Durum: İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılığı ve genel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Evli, bekar, dul/boşanmış öğretmenlerin bağlılık düzeyleri birbirine benzerdir. Yalçın, (2009) da yaptığı araştırmasında ise Medeni duruma göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucu çıkmıştır. Budak'ın (2009) araştırmasında öğretmenlerin duygusal bağlılığı, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları ile Genel Bağlılıkları medeni durum değişkenine evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yaş Değişkeni: Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde ve bağlılığın tüm alt boyutlarında yaş grubu ortalamalarına bakıldığında 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin buldukları kuruma karşı daha yüksek düzeyde bağlı olduğu görülmüştür. Söz konusu bulgular çalışanların yaşı ilerledikçe iş bulma olanaklarının azaldığı durumu göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde; işi bırakmanın yüksek maliyetini dikkate alan daha ileri yaştaki çalışanların daha içten duygularla buldukları kuruma ve işine bağlı hale geldikleri düşünülmektedir. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen'in (2009)'da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıkları yaşlarına göre değişmezken duygusal bağlılıklarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenler ile 35 yaş ve altındaki öğretmenlerin duygusal bağlılık puanları arasındaki ortak farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Yalçın, (2009) da yaptığı araştırmasında ise, yaşa göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde yaşça ilerlemiş öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucu çıkmıştır. Literatüre göre ise, meslek yaşamına yeni başlayan gençlerin örgüte bağlılık düzeyleri yaşlı işgörenlere göre daha düşüktür. Bunun nedeni ise iş tatminsizliği ya da daha iyi bir iş bulabilme ümidi olabilmektedir. Ancak yaş ilerlediği sürece, alternatif

çalışma olanakları da azaldığı için bireylerin sahip oldukları işe daha çok bağlanmaları ile psikolojik bağlılıkta bir artış meydana gelebilmektedir (Cengiz, 2002, s.47).

Okuldaki Hizmet Süresi: Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinde ve bağlılığın tüm alt boyutlarında bulunduğu okulda 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin buldukları kuruma karşı daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılığın yaşla arttığını söylemiş olmakla beraber belli bir yaşın üstündeki çalışanlarda “bana bu saatten sonra bir şey olmaz” düşüncesiyle hareket etmekte oldukları için bağlılık hizmet süresi 16 yıl ve üzeri grubunda değil de 11-15 yaş arasında daha yüksek düzeyde çıkmış olabilir. Söz konusu bulgular çerçevesinde; öğretmenlerin hizmet süresinin genel olarak yaşa bağlı olarak arttığı düşünüldüğünde, hizmet süresine ilişkin bulguların öğretmenlerin yaşına ilişkin bulgularla benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Hizmet süresinin, çalışanın kendisine yaptığı yatırımın bir karşılığı şeklinde algılanması durumunda, kurumdan ayrılmak, söz konusu yatırımların sonuçlarını kaybetmek anlamına geleceği için çalışanın kurumuna daha çok bağlandığını ve daha içten duygularla kurumuna işine bağlı hale geldiğini söylemek mümkündür. Kılıçoğlu (2010), örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen algılarını, duygusal bağlılık devam bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutlarında kurumda çalışma sürelerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Yalçın'ın (2009) araştırmasına göre ise öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çalışma sürelerine göre uzun süre okulda görev yapmakta olan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma vardır. Yavuz'un (2008) çalışmasında kurumdaki çalışma süresi ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Yavuz'un (2008) araştırmasının sonucuna göre işgörenlerin işletmedeki çalışma süreleri arttıkça örgütsel bağlılıkları artmaktadır. Al'ın (2007) araştırmasında ise örgütteki çalışma süresine dayalı olarak genel örgütsel bağlılık ile örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif boyutlarının ortalamalarında anlamlı farklar saptanmıştır.

Mesleki Kıdem: İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, duygusal bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeyinde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde, kıdem yılı yüksek öğretmenlerin kurumlarının hedef ve değerlerini daha çok benimseyerek görevlerini yerine getirmeye çalıştıkları ve kurumları ile özdeşlik

kurdukları, kurumlarına daha fazla bağlı oldukları söylenebilir. Zeyrek'in (2008) araştırmasında aynı şekilde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve duygusal alt boyutu için aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık gösterirken, devamlılık ve normatif bağlılığı alt boyutları için aldıkları puanlar ile anlamlı bir fark görülmemektedir. Parker'in (2009) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre genel örgütsel bağlılık düzeyleri ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Al'ın (2007) çalışmasında örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Topaloğlu, Koç ve Yavuz'un (2008) araştırmalarında ise örgütsel bağlılık ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur ve mesleğe yeni başlayan ile 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Durna ve Eren (2005), Özkaya, Kocakoç ve Karaa (2006), Mahmutoğlu (2007), Yavuz (2008), Zeyrek (2008), Güneş, Bayraktaroğlu (2009) çalışmalarında ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanmış ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri yükseldikçe örgütlerine olan bağlılıkları da yükselmektedir.

Mezun Olunan Okul Türü: İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine göre devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, duygusal bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeyinde önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; “öğretmen okulu/lisesi”, “önlisans” “lisans” ve “yüksek lisans/doktora” mezun grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılık ve genel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde birbirlerinden farklılık gösterdiği ve eğitim durumu arttıkça duygusal bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeyinin genellikle düştüğü görülmektedir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin çoğu sınıf öğretmeni olup, bağlılıkları yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin genelde önlisans mezunu olduğu dikkate alınırsa bu sonuncun çıkması iki alt amacın birbirini desteklediğini söyleyebiliriz. Eğitim düzeyi yükseldikçe, iş hayatına ve işe yüklenen anlamın arttığı ve beklentilerin yükseldiği, bu nedenle de bağlılık ile eğitim düzeyi arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Kılıçoğlu (2010), öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının mezun oldukları okul türüne göre duygusal bağlılık ve normatif bağlılıkta anlamlı farklılık gözlenmezken, devam bağlılığı alt boyutunda ön lisans

mezunu olan öğretmenler ile lisans mezunları öğretmenler arasında, lisans mezunları lehine anlamlı bir sonuç olduğunu belirtmiştir. Al'ın (2007) araştırmasında eğitim seviyesi değişkenine göre duygusal ve normatif bağlılık boyutunda doktora yapanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mahmutoglu'nun (2007) araştırmasına göre eğitim durumlarına göre en yüksek bağlılığın önlisans düzeyinde eğitimi olan yöneticilerde, en düşük bağlılığın ise yüksek lisans düzeyinde eğitimi olan yöneticilerde görüldüğü saptanmıştır. Özkaya, Kocakoç ve Karaa'nın (2006) araştırmasında, duygusal bağlılık alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı fakat devamlılık ve normatif bağlılığı açısından, eğitim düzeyleri arasında lise öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir.

5.1.2. Karara Katılım Ölçeğine İlişkin Tartışma

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili kararlara katılım düzeyleri (2.96) iken karara katılmaya isteklilik düzeyleri (3.11) olduğu görülmüştür. Öğretim programları alt boyutunda (3.03) katılırken, (3.26) düzeyinde katılmak istemektedirler. Personel işleri alt boyutunda (2.95) düzeyinde katılırken, (3.17) düzeyinde katılmaktadır. Fiziki yapı/araç-gereç işleri boyutunda (2.60) düzeyinde iken, (2.92) düzeyinde katılmak istemektedirler. Öğretmenlerin genel olarak karara katılım düzeyleri ise (2.91) olup karara katılmaya isteklilik dereceleri ise (3.13) bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılım düzeyleri ve karara katılmaya isteklilik düzeyleri alt boyutlarda en çok öğretim programlarıyla ilgili konulara katılırken en az fiziki yapı ve araç ve gereç ile ilgili konulara katıldıkları görülmektedir. Yani öğretmenler doğrudan kendilerini ilgilendiren teknik konulardaki kararlara katılmakta ve daha çok katılmak istemektedirler.

Eğitim programları ile ilgili okul yönetiminin aldığı kararlara öğretmenlerin katılma düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna varılabilir. Çünkü eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir.

Kurum Tipi: İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım düzeyleri ve karara katılım isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin

buldukları okulun kurum tipi genelde onların karara katılım isteklilik düzeylerini çok fazla etkilemediği ancak öğretmenlerin kararlara daha çok katılmak istedikleri söylenebilir.

İstihdam Tipi: İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım ve karara katılım isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim kurumunda kadrolu çalışan öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin karara katılma düzeylerinden düşük olduğu görülmüştür fakat farklılık anlamlı düzeyde değildir. Bir başka deyişle, istihdam tipi kadrolu veya sözleşmeli olan öğretmenlerin kararlara katılım düzeyleri ve karara katılım isteklilik düzeyleri birbirine benzerdir.

Branş: Sınıf öğretmenlerinin kararlara katılma düzeyleri, branş öğretmenlerinin karara katılma düzeylerinden yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. İstatistiksel olarak, eğitim kurumundaki sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin kararlara katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin branş değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım isteklilik düzeyleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık varken “öğrenci hizmetleri” boyutunda anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin buldukları okullardaki çalışma süreleri dikkate alınır, meslek hayatının uzun bir kısmını aynı okulda geçiren sınıf öğretmenleri buldukları kurumda branş öğretmenlerine nazaran karar durumlarında daha ön planda olmakta hatta kimi zaman yöneticilerin bile bazı kararları sınıf öğretmenlerine sorduğu görülebilmektedir. Buldukları kurumda uzun süre çalışmış olmaları böyle bir anlamlı farkın çıkmasına neden oluyor şeklinde yorumlanabilir. Akdemir (2009) yaptığı araştırmada okulda alınan kararlara katılma durumu ve alt boyutları ile branş değişkeni arasındaki farklılığı araştırmak için gerçekleştirdiği bağımsız grup t-testi sonucunda, sadece öğretimsel katılma durumu boyutunda 0,05 önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuş ve ortalamalar incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin “Okulda alınmakta olan öğretimsel kararlara katılma durumu”nun branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Köklü (1994)’nün “öğretmenlerin kararlara katılma durumlarına ilişkin algıları, branş

değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir” bulgusuyla benzerlik göstermemektedir.

Eğitim Bölgesi: 2. Eğitim bölgesindeki öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ve genel katılım düzeylerinde 1. Eğitim bölgesi öğretmenlerin düzeylerinden ve 1. eğitim bölgesindeki öğretmenlerinde tüm alt boyut ve genel puanlarda 3. eğitim bölgesindeki öğretmenlerden daha yüksek düzeye sahip olduğu görülmektedir. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim bölgesi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım düzeyleri arasında 2. eğitim bölgesindeki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim bölgesi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç-gereçler” alt boyutlarının isteklilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamazken, “öğrenci hizmetleri” ve karara katılım isteklilik düzeyleri arasında 2. eğitim bölgesindeki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Medeni Durum: Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerden medeni durum değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları” ve “personel işleri” alt boyutlarında evli öğretmenler, “öğrenci hizmetleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve genel karara katılım düzeylerinde ve karara katılım isteklilik düzeylerinde dul/boşanmış öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ancak bu puan ortalaması farkının anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin karara katılım durumlarında medeni durum faktörünün etkili olmadığı anlaşılmıştır. Farklı bölgelerde ve farklı okullarda öğretmenlerin medeni durumlarına göre karara katılma durumları farklılık gösterebilir. Bu durum öğretmenlerin farklı demografik özellikleri, okulların bulunduğu çevre ve koşullar ile okul yönetiminin tutumundaki farklılıklar ile açıklanabilir.

Yaş: Öğretmenlerin karara katılım, karara katılmaya isteklilik düzeylerinde ve tüm alt boyutlarında 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin buldukları kurumda kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ortalama ölçeğe göre kararlara katılma düzeyleri yaşları arttıkça artmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe karar alma sürecinde yer alma düzeylerinin artmasının nedeni deneyimlerinin artması olabilir. Bilge (2008) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin karar alma sürecinde yer alma düzeylerinin “Yaş” değişkeni yönünden karşılaştırıldığı ölçümler sonucunda,

ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin karar alma sürecinde yer alma düzeylerinin “Eğitim Programları”, “Öğretim Programları”, “Öğretmen İşleri” ve “Fiziki Yapı ve Araç ve Gereç” faktörleri açısından yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit etmiştir. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe kararlara katılma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Okuldaki Hizmet Süresi: Öğretmenlerin “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve karara katılım düzeylerinde bulunduğu okulda 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin buldukları okulda kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür. “Eğitim programları” alt boyutunda buldukları kurumda 6-10 yıl çalışan kararlara daha çok katıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin karara katılım, karara katılmaya isteklilik ve tüm alt boyut puanlarının buldukları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin buldukları okuldaki hizmet sürelerinin genelde onların karar alma sürecine katılım düzeylerini çok fazla etkilemediği söylenebilir. Akdemir (2008) yaptığı çalışmada resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okulda alınmakta olan kararlara katılma durumları ile mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur.

Mesleki Kıdem: Öğretmenlerin karara katılım düzeyinde ve tüm alt boyutlarında mesleki kıdemi 21 ve üzeri olan öğretmenlerin buldukları kurumda kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanları, karara katılım ve karara katılım isteklilik düzeylerinde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenirken, “öğrenci hizmetleri” boyutunda anlamlı fark gözlenmemiştir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin karara katılma düzeyleri kıdemleri yükseldikçe artmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri ilerledikçe karar sürecine katılma düzeylerinin artmasının nedeni deneyimlerini diğer çalışma arkadaşlarıyla paylaşmak istemeleri olabilir. Kıdem değişkeni ile ilgili elde edilen bu bulgular, Karaca (2001), Yılmaz (2005) ve Bilge (2008) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen kıdem değişkeni ile öğretmenlerin karara katılma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren bulguları desteklemektedir.

Mezun Olunan Okul Türü: İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine göre tüm alt boyutlarda, karara katılım ve karara katılım isteklilik düzeylerinde önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Takmaz (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimsel karara katılma düzeyleri, öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Başyigit (2009), lisans mezunu öğretmenlerin bağlılık düzeyleri ile lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

5.1.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki

Örgütsel bağlılığın bütün alt boyutları karara katılımın bütün boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkilidir. Buna göre karara katılımın sürecinde yer alan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri de yüksek olacaktır. Öğretmenlerin kararlara katılma durumları arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de olumlu bir şekilde artmaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulda karara katılma davranışları arttıkça, örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı ve ilköğretim öğretmenlerinin karara katılma durumu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir görülmüştür. Başyigit(2009), karar alma sürecine katılım düzeyi değişkeninin örgütsel bağlılık değişkenini yordama gücü anlamlı bulmuştur. Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri de olumlu olup, öğretmenlerin karar alma sürecine daha çok katılmaları onların örgütsel bağlılıklarını arttırdığı sonucun ulaşılmıştır ve bu çalışma sonucuyla paralellik göstermiştir.

5.2. Sonuçlar

Yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin en yüksek bağlılık düzeyleri ‘duygusal bağlılık’ boyutunda ortaya çıkarken; en düşük bağlılık düzeyi ise ‘devam bağlılığında’ görülmüştür.
2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve genel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark

olduğu ve bu farkın A tipi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

3. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılığı ve genel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin bağlılık düzeyleri birbirlerine benzerdir.
4. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve genel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın sınıf öğretmenleri lehine olduğu bulunmuştur.
5. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim bölgesi değişkenine göre duygusal bağlılık ve devam bağlılığı düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyinde 2. Eğitim bölgesindeki öğretmenler lehine ve genel örgütsel bağlılık düzeyinde ise 1. eğitim bölgesindeki öğretmenler lehine anlamlı farklıklar gözlenmiştir.
6. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yaş değişkenine göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılığı ve genel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup, bu farkın 43 yaş ve üzerindeki öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.
7. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılığı ve genel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Evli, bekar, dul/boşanmış öğretmenlerin bağlılık düzeyleri birbirine benzerdir.
8. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken, duygusal bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeyinde okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.
9. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermezken, duygusal bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeyinde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.
10. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine göre devam bağlılığı ve normatif bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık

göstermezken, duygusal bağlılık ve genel örgütsel bağlılık düzeyinde önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

11. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılım düzeyleri ve karara katılıma isteklilik düzeyleri alt boyutlarda en çok öğretim programlarıyla ilgili konulara katılırken en az fiziki yapı ve araç ve gereç ile ilgili konulara katıldıkları görülmektedir.
12. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.
13. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin kurum tipi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.
14. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.
15. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin istihdam tipi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım isteklilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.
16. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım düzeyleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.
17. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin branş değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım isteklilik düzeyleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık varken “öğrenci hizmetleri” boyutunda anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

18. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim bölgesi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım düzeyleri arasında 2.eğitim bölgesindeki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.
19. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim bölgesi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri” ve “fiziki yapı/araç-gereçler” alt boyutlarının isteklilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamazken, “öğrenci hizmetleri” ve karara katılım isteklilik düzeyleri arasında 2.eğitim bölgesindeki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.
20. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutları kararlara katılım düzeyleri, kararlara katılım isteklilik düzeyleri ve genel katılım düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.
21. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yaş değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutları kararlara katılım düzeyleri ve genel katılım düzeyleri 43 yaş ve üzerindeki öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.
22. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin yaş değişkenine göre “öğretim programları” ve “öğrenci hizmetleri” alt boyutlarının isteklilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamazken, “eğitim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutlarında ve kararlara katılım isteklilik düzeylerinde 43 yaş ve üzerindeki öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.
23. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutları kararlara katılım düzeyleri ve genel katılım düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.
24. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyutları kararlara katılım isteklilik düzeyleri ve genel katılım isteklilik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

25. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanları ve karara katılım düzeylerinde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenirken, “öğrenci hizmetleri” boyutunda anlamlı fark gözlenmemiştir.
26. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereç” alt boyut puanları ve karara katılım isteklilik düzeylerinde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gözlenirken, “öğrenci hizmetleri” boyutunda anlamlı fark gözlenmemiştir.
27. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım düzeyleri arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.
28. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkenine göre “eğitim programları”, “öğretim programları”, “öğrenci hizmetleri”, “personel işleri”, “fiziki yapı/araç-gereçler” ve karara katılım isteklilik düzeyleri arasında önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.
29. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ile karara katılma durumları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin okulda karara katılma davranışları arttıkça, örgütsel bağlılıklarının da arttığını söyleyebiliriz.
30. İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kararlara katılma durumları arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de olumlu bir şekilde artmaktadır.

5.3. Öneriler

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ile örgütsel bağlılık düzeyi ile karara katılma durumları arasındaki ilişkiyi konu alan bu araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırma sadece devlet ilköğretim okullarda yapılmıştır. Aynı araştırma özel okullarda da uygulanarak, devlet okulları ve özel okulların örgütsel bağlılık düzeyleri ile öğretmenlerin karara katılma durumları karşılaştırılabilir.
2. Aynı araştırma, lise düzeyinde, meslek okullarında ve üniversite düzeyinde de yapılabilir.
3. Örgütsel bağlılık kavramının incelendiği ve bu araştırmadaki yöntemin dışında farklı bir metodun kullanıldığı çalışmaların yapılması, farklı bulguların elde edilmesine yardımcı olabilir. Deneysel yöntemle yapılacak çalışmalar yeni bakış açıları ortaya koyabilir.
4. Öğretmenlerin karar sürecinde yer almasını kısıtlayan düzenlemeler gözden geçirilerek okulun demokratikleşmesi sağlanmalıdır.
5. Karara katılma isteğinin, karara katılma durumuna göre yüksek çıkması nedeniyle, okul içerisinde karara katılımı engelleyici unsurların azaltılması sağlanmalıdır. Okullarda, demokratik, katılımcı, becerilerin geliştirilebileceği bir okul yapısı oluşturulması için çözüm önerileri geliştirilebilir.
6. Okul müdürleri, öğretmenlerin, kararlara katılımını sağlama konusunda yapılan uygulamalara daha çok önem vermelidirler.
7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yükseltmek için okullarda gerekli ortamlar oluşturulmalıdır. Çünkü kurum içinde öğretmenler için motive edici unsurlar azaldıkça, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri düşmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin iletişim süreci sağlıklı kullanabilmesi sağlanmalı, okul içinde moralini yüksek tutmalı ve karara katılması sağlanmalıdır. Yönetici öğretmen ilişkisi sağlıklı olmalı ve okul içinde çıkabilecek olumsuz etkilerinden okul ve öğretmen korunmalıdır.

KAYNAKÇA

AÇIKALIN, A. (1998). Okul Yöneticiliği. Ankara. Pegem Yayıncılık.

AÇIKGÖZ, K. (1984).“Ortaöğretimde Çalışan Öğretmenlerin Okul Düzeyinde Alınmakta Olan Kararlara Katılım Durumlarına, Katılmaya İstekliliklerine, Karar Konularına Duydukları İlgilerine ve Karar Konularındaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

AÇIKGÖZ, K. (1987). Katılmanın Kuramsal Temelleri ve Katılma Araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 20 Sayı: 1

AKDEMİR, A.S. (2009). Resmi İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kararlara Katılma Durumu (Bağcılar Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

AKINCI, Z. B. (1998). Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim. İstanbul. İletişim Yayınları.

AL, A. (2007). Üniversitelerdeki Yabancı Diller Birimleri Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeyi İle İngilizce Öğretim Elemanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

ALDEMİR, G. (1996). Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Düzeyleri (Altındağ Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ALTINBAŞ, B. (2008). “Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Arasındaki İlişki ve Bir Uygulama”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, <http://tez2.yok.gov.tr/> web adresinden 16.03.2011 tarihinde edinilmiştir.

ALTUN, G. (2010). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ARIKAN, B. (1979). Karara Katılma ve Katılma Doyum ilişkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

ARMSTRONG, A. (1993). Topping out in pay-for-knowledge and skill systems: An investigation. ASAC Conference, Alberta, s.29.

ASLAN, B. (1990). Eğitim Yönetimi. Ankara.

AYDIN, M. (1994). Eğitim Yönetimi. Hatipoğlu Basım ve Yayım. Ankara.

AYDIN, M. (2005). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.

AYTÜRK, N. (1990). Yönetim Sanatı. Ankara. Emel Matbaacılık.

A.G.S. “<http://www.sosyalbilgilerci.com/ogretmenlerin-karar-verme-surecine-katilimi>” web adresinden 03.01.2012 tarihinde edinilmiştir.

BAĞIRKAN, Ş. (1983). Karar Verme. İstanbul: Der Yayınları.

BALAY, R. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

BALCI, A. (2003). Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler, Ankara.

Pegem A Yayıncılık.

BARNARD C. I. (1982). The Functions of the Executive, Cambridge: Harvard University.

BAŞARAN, İ. E. (1984). Yönetime Giriş, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:135

BAŞARAN, İ. E.(1993). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Gül Yayınevi.

BAŞARAN, İ. E. (2000). Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü. Ankara: Umut Yayınevi.

BAŞYİĞİT, F. (2009). Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BAYRAM, L. (2006). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. Sayıştay Dergisi, (59), 125-139.

BAYSAL, A.C, ve TEKARSLAN, E.(2004). Davranış Bilimleri, İstanbul: Avcıol Basım Yayın, 4. Baskı.

BLAU, G.J. ve BOAL, K.B. (1987). Conceptualizing How Job Involvement And Organizational Commitment Affect Turnover And Absenteeism, Academy Of Management Review, 12, 2: 288-300. (Akt: Balay, R. (2000). Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayınları, Ankara)

BOLAT, T. ve BOLAT O. (2008). “Otel işletmelerinde Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 11, Sayı 19, s. 75-94

- BİLGE, C. (2008). ilköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma ve İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ankara İli, Altındağ İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BİNBASIOĞLU, C. (1975). Eğitim Yöneticiliği. Binbaşıoğlu Yayınevi. Ankara.
- BOYLU, Y., PELİT, E., ve GÜÇER, E., (2007), “Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, Cilt 44, Sayı 511, s. 55-74.
- BUCHANAN, B. (1972). Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations. Unpublished Doctoral Dissertation, Yale University, New Haven.
- BUDAK, T. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- BURGESS, R., ve TURNER, S. (2000). Seven key features for creating and sustaining commitment. International Journal of Project Management, 18:225–233.
- BURSALIOĞLU, Z. (1991). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem Yayınları.
- BURSALIOĞLU, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık
- BURSALIOĞLU, Z. (2005). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: PegemA Yayıncılık

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.

Ankara: PegemA Yayıncılık

CAN, H. (1997). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Siyasal Kitapevi.

CELEP, C. (1996). Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı.

Eğitim ve Bilim Dergisi, 22 (108), 56-62

CELEP, C. (2000). Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler. Ankara: Anı

Yayıncılık.

CENGİZ, A. A. (2001). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve

Eskişehir’de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi,

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2001, ss. 30-31.

CENGİZ, A. A. (2002). “Örgüt Yaşamında Örgütsel Bağlılığın Belirleyicileri ve

Eskişehir Bölgesinde Doktor ve Hemşire Meslek Grupları Arasında

Karşılaştırmalı Bir Çalışma”, Antalya:10. Ulusal Yönetim Organizasyon

Kongresi Bildiri Kitabı, Akdeniz Üniversitesi İİBF Yayınları. 23-25 Mayıs.

CHAN, W.Y., SHUN, L., YOUYAN, N., LİM, S. ve HOGAN, D. (2008).

Organizational and personal predictors of teacher commitment: the mediating

role of teacher efficacy and identification with school. American Educational

Research Journal, 45(3), 597-630.

CHEN, Z. X. ve FRANCESCO, A. M. (Haziran 2003). The Relationship

Between The Three Components of Commitment and Employee Performance in

China. Journal of Vocational Behavior, 62, 3, 490-516.

CLIFFORD, M. (1989). An analysis of the relationship between attitudinal commitment

and behavioral commitment, The Sociological Quarterly, 30(1):144–151.

- ÇAĞLAR, M. E. (2008). Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇAKIR, A. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- ÇAKIR, Ö. (2001). İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- ÇETİN, M.Ö. (2004). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇETİN, M.Ö. (2004). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Ankara: Nobel Yayınları.
- ÇIRPAN, H. (1999). Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DAVİS, K.. İşletmelerde İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış. (Çev: Tomris Somay ve Diğerleri), İstanbul: İstanbul Matbaası, 1982.
- DEMİRKIRAN, T. (2004). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEVLET MEMURLARI KANUNU (2006)
- DİNÇER, Ö. ve FİDAN Y. (1996). İşletme Yönetimi. İstanbul: Beta Yayınları.
- DOĞAN, E. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Academyplus

Yayınevi.

- DURNA, U. ve EREN, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- ERBEK, A.G. (1997). *İşletme Ekonomisi Yönetim ve Organizasyon*. İzmir: Ege Üniversitesi Su Ürünleri Yayınları.
- ERDAS, Y. (2009). Denizli İl Merkezinde Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Denizli.
- ERDOĞMUŞ, H. (2006). Resmi-Özel ilköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında İlişki (İstanbul Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- EREN, E. (1989). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- EREN, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Basım Yayın Dağıtım. İstanbul.
- EREN, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- EVERETT, G. L. (1992). *Teacher Attitudinal Commitment: A Function of the School, the Teacher and the Principles Leadership*. (Ph.D.). Dissertation Abstracts International, 52 (8), 2766-A.
- FİŞEK, K. (1971). *Yönetim*. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- GİLBERT, J. A. ve IVANCEVICH, J. M. (1999). Re-Examination of

Organizational Commitment. Commitment (Psychology); Work Environment; Employees-Attitudes; Mentoring; Organizational Behavior. Journal of Social Behavior & Personality, 14, 3, 385-397.

GORDON, T. (1997). “Etkili Liderlik Eğitimi Katılımcı Yönetimin Temeli”, İstanbul: (Çev.) Sistem Yayıncılık.

GÜÇLÜ, N. (2000). “Okula Dayalı Yönetim”, Milli Eğitim, sayı:148, ss.23-29.

GÜÇLÜ, H. (2006). Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Turizm ve Otel İşletmeleri Meslek Yüksek Okulu, Eskişehir.

GÜNEŞ, I. , BAYRAKTAROĞLU, S. ve KUTANIS, R. Ö. (2009). Çalışanların Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,14 (3) ,481-497

GÜNEY, S. (2001). Yönetim ve Organizasyon. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

GÜRKAN, G.Ç. (2006). Örgütsel Bağlılık: Örgütsel iklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesinde Örgüt iklimi ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki ilişkinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, işletme Anabilim Dalı, Edirne.

GÜRKAN, M. (2006). Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılım Durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GÜVEN, M. (2006). Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

HALİS, M. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Güçlüklerinin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Gaziantep Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

İLKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETMELİĞİ (2011)

İLSEV, A. (1997). Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İNCE, M. ve GÜL, H. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık Çizgi Kitabevi.

KAMER, M. (2001). Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

KANTER, R. M. (1968). Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communitise. American Sociological Review, 33, 4, 499-517.

KARACA, N. (2001). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Karara Katılım Düzeyleri (Marmaris İlçesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KARASAR, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KAYA, YAHYA K. (1999). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulamaları. Ankara. Bilim Yayıncılık.

KILIÇOĞLU, G. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık

Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KOCABAŞ, İ. ve GÖKBAŞ, M. (2002). Eğitimde Karara Katılma, Milli Eğitim Dergisi, s.155-156, “yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/kocabas.htm” web adresinden 20.09.2011 tarihinde edinilmiştir.

KOÇAK, H. (2011). Doğrusal Programlama, Karar Verme. “mimoza.marmara.edu.tr/~hkocak/1.DP%20Karar%20verme.ppt” web adresinden 21.05.2011 tarihinde edinilmiştir.

KOÇEL, T. (1995). İşletme yöneticiliği: yönetici geliştirme, organizasyon ve davranış. İstanbul: Beta Yayınları.

KÖKLÜ, M. (1994). Ortaöğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

KURŞUNOĞLU, A., BAKAY, E. ve TANRIÖĞEN, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 28 (Temmuz 2010/II), ss. 101-115

LUCHAK A.A. ve GELLATLY I.R., (2007). A comparison of linear and nonlinear relations between organizational commitment and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*. 92(3), 786-793.

MAHMUTOĞLU, A. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

MANSUR, F. A. (2008). İşletmelerde Uygulanan Mobbingin (Psikolojik Şiddet)

Örgütsel Bağlılığa Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MASSIE, Joseph. L. (1983). İşletme Yönetimi. (Çev: Can ÖZALP). Eskişehir: Bayteş Yayıncılık

MCGREGOR, D. (1970). Örgütün İnsan İlişkileri Yönü. (Çev: Doğan Energin), Ankara: Sark Matbaası, 1970.

MERCAN, M. (2006). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

MEYER, J. ve ALLEN, N. (1991). A Three-Component Conceptualizational Commitment. Human Resource Management Review, Vol:1, 61-89.

MEYER, J. P. ve HERSCOVİTCH, L. (2001). Commitment in the Workplace Toward a General Model. Human Resource Management Review, 11, 299- 326.

MEYER, J. P. ve ALLEN, N. J. (2004). TCM Employee Commitment Survey Academic Users Guide.

MIHÇIOĞLU, C. (1970), “Halkla İlişkiler Nedir?”, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3.S., Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI,(2011). Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2006) Eğitim Bölgeleri Ve Eğitim Kurulları Yönergesi

MOWDAY, R., PORTER, L. ve STEERS, R. (1982). Employee-organization

linkages. In P. Warr (Ed.), Organizational and occupational psychology. New York: Academic Press. ss. 219–229.

NORTHCRAFT, G. B. ve NEALE, M. A. (1990). Organizational Behavior, A Management Challenge, The Dryden Press: USA. s.472.

ONARAN, O. (1971). Örgütlerde Karar Verme. Ankara: A.Ü Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

ÖZ, Ö. (2009). ”Performans Değerlendirme İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi ve Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZCAN, E. B. (2008). Örgütsel Bağlılık ve İş Değerleri Arasındaki İlişki İlinde Bir İnceleme, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

ÖZDAMAR, K. (2003). Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: Kaan Kitapevi

ÖZDEN, Y. (1996). Okullarda Katımlı Yönetim. Eğitim Yönetimi Dergisi,3.

ÖZKAN, Y. (2005) . Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi (Ordu İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZKAYA, M.O., KOCAKOÇ, İ.D. ve KARA, E. (2006). Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması. Celal Bayar Üniversitesi, Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 13(2), ss: 77- 96

ÖZSOY, A.S. (2004). Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık

Durumlarının İncelenmesi, Cilt. 6. Sayı:2. S. 13-19.

PAKER, N. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Güvenleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

PEHLİVAN, İ. (1995). Yönetimde Stres Kaynakları. PegemYayınları. Ankara

PEKER, Ö. (1995). Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme idaresi Enstitüsü Yayınları

RANDALL, D. M. (1987). Commitment and the organization: The Organization Man Revisited, Academy of Management Review, 12: 460-471.

REİCHERS, A. E. (1985). A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. Academy of Management Review, 10, 3, 465-476.

ROSENBLAT, Z. (2007). Teacher Involvement in Change: A Cross-cultural Study of Principals' and Teachers' Perspectives. Paper for presentation at The annual meeting of the American Educational Research Association, Chiago, April, 8-12, 2007.

SABUNCUOĞLU, Z. (1987). Çalışma Psikolojisi, Uludağ Üniversitesi Basım, Bursa. (Akt: Balay, R. (2000). Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara)

SABUNCUOĞLU, E. T. (2007). "Eğitim, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", Ege Akademik Bakış Dergisi, s.613-628.

SAKA, T. (1985). Yönetim Süreçlerinden Karar Vermenin Örgüt ve Yönetim

Kurumlarındaki Yeri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi

SAMADOV, S. (2006). İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Özel Sektörde Bir Uygulama (Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞİŞMAN, M.(2002).Örgütler ve Kültürler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S.(2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TAKMAZ, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

TAYMAZ, H. (2003). Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Yayınevi.

TAYFUN, A., PALAVAR, K. ve YAZICIOĞLU, Ğ. (2008), “Otel İşletmelerinde Çalışan İşgörenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre incelenmesi”, Kamu-İş, İş Hukuku ve İktisat Dergisi, Cilt 9, Sayı 4, <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/948.pdf>, web adresinden 03.05.2010 tarihinde edinilmiştir.

TERZİ, A.R. ve KURT, T. (2005). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. Milli Eğitim E-Dergisi. Sayı:166.

TORTOP, N. (1993). Yönetim Bilimi. Ankara: Yargı Yayınları.

TOPALOĞLU, M., KOÇ, H. VE YAVUZ,E. (2008). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi. Kamu-İş; 9: 4

TOSUN, K. (1987). İşletme Yönetimi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.

- TSUI K., LEUNG T., CHEUNG Y. (2005). The Relationships of Teachers Organizational Commitment to Their Perceived Organizational Health and Personal Characteristics in Primary Schools. *Journal of Primary Education*, Vol:4, No:2, 22-41.
- TURAN, S. (1998). Measuring Organizational Climate and Organizational Commitment in the Turkish Educational Context, University Council for Educational Administration (UCEA) , St. Louis, Missouri, ERIC, NO: ED429359, (1998)
- TÜLEK, M. E. (2008). Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan İngilizce Okutmanlarının İş Doyumu Örgütsel Bağlılık İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TÜRK DİL KURUMU. (2012). Erişim: 10 Mart 2012, <http://www.tdk.org.tr>.
- UYGUÇ, N. ve ÇIMRIN D. (2004), “DEÜ Araştırma ve Uygulama Hastanesi Merkez Laboratuvarı Çalışanlarının Örgüte Bağlılıklarını ve İşten Ayrılma Niyetlerini Etkileyen Faktörler”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt 19, Sayı 1, s. 91-99.
- UĞURLU, C. T. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- VAROĞLU, D. (1993). Kamu Sektörü Çalışanlarının işlerine ve Kurumlarına Karşı Tutumları Bağlılıkları ve Değerleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- VROOM, P. V. (1992). Role Conflict, Commitment and Coping and Scholarly

Productivity and Satisfaction of Social Work Academics (Ph.D.). Dissertation
Abstracts International, 52 (7), 2433-2434-A

WASTi, A.S. (2000). Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları, Ankara:Türk
Psikologlar Derneği Yayınları.

WIENER, Y. (1982). Commitment in organizations: a normative view, Academy of
Management Review, 7(3):418–428.

YALÇIN, A. ve iPLİK, F.N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların
Demografik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki ilişkiyi Belirlemeye
Yönelik Bir Araştırma: Adana ili Örneği. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Dergisi, Cilt:14(1), 395–412.

YILDIRIM, İ. (1989). “Okul Örgütlerinde Karar Verme ve Karara Katılma”, Eğitim ve
Bilim Dergisi, cilt: XIII, sayı: 73, ss.8-24.

YILDIZ, İ. (1998). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yönetimindeki
Karar Verme Sürecine Katılım Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,
18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı,
Çanakkale.

YILMAZ, S. (1997). Okul yönetimine katılmada öğretmenler kurulunun etkililiği.
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi. Malatya.

YÜKSEL, Ö. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

YOZGAT, U. (1994). Karar Verme. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.

ZAHRA, S. A. (1984). Understanding Organizational Management. Supervisory
Management, 29, 3, 16-20.

ZAMAN, O. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ZEYREK, A.O. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

EKLER

EK 1: Örgütsel Bağlılık Anketi Kullanım İzni

Dr.Evren GÜÇER evrengucer@gazi.edu.tr

19 04 2011

Kime: bana ▾

Sayın Hocam,
Söz konusu anketi yüksek lisans teziniz kapsamında kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ek 2: Karara Katılım Anketi Kullanım İzni

Merhaba Ayşegül Hanım; Hazırlamış olduğunuz 'İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki'adlı çalışmanızda 'Karara Katılma'anketini kullanabilirsiniz. □

 **nurgül karaca** n.krc_brn@hotmail.com

02 05 2011 ☆

Kime: bana ▾

EK 3: Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, “**İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki**”yi araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette toplanan bilgiler yüksek lisans tezi çalışmasında kullanılacaktır. Bu bilgiler kişilerle ilgili olmadığından ve bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı **ankete isminizi yazmamanız** rica olunur. Anket 3 bölümden oluşmaktadır ve Sizden, bölümlerdeki her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir.

Araştırmanın amacına ulaşması, anket sorularını eksiksiz ve içtenlikle cevaplamanıza bağlı olacaktır. İlginiz, yardımlarınız ve zamanınızı ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ayşe Gül KAYGISIZ
Matematik Öğretmeni

BÖLÜM I- KİŞİSEL BİLGİLER

- | | | |
|---------------------------------------|------------------------------|-----------------------|
| 1. İstihdam tipi: | 1. () Kadrolu | 2.() Sözleşmeli |
| 2. Medeni durum: | 1. () Evli | 2. () Bekar |
| | 3.() Dul/Boşanmış | |
| 3. Yaşınız: | 1. () 23-32 | 2. () 33-42 |
| | 3.() 43 ve üzeri | |
| 4. Bulduğunuz okuldaki hizmet süresi: | 1. () 1-5 yıl | 2. () 6-10 yıl |
| | 3. () 11-15 yıl | 4. ()16 yıl ve üzeri |
| 5. Mesleki kıdeminiz: | 1. () 1-10 yıl | 2. () 11-20 yıl |
| | 3.()21 yıl ve üzeri | |
| 6. Branş: | 1. () Sınıf öğretmeni. | |
| | 2.()Branş öğretmeni | |
| 7. Mezun olduğu okul türü: | 1. () Öğretmen okulu/Lisesi | |
| | 2. () Önlisans | |
| | 3.()Lisans | |
| | 4.()Yükseklisans\doktora | |

BÖLÜM III - ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ANKETİ

Bu bölümde, örgütsel bağlılık düzeyinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır.

Lütfen, düşüncenize en uygun olan seçeneği önündeki ilgili rakamı işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle 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 hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
4. Bu okula karşı "duygusal bir bağ" hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
5. Bu okul benim için çok fazla kişisel anlam taşıyor.	1	2	3	4	5
6. Çalıştığım okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
7. Çalıştığım okuldan dışarıdaki insanlara gururla bahsediyorum.	1	2	3	4	5
8. Şu an bu okulda kalmam, bir istek olduğu kadar bir gerekliliktir.	1	2	3	4	5
9. İstesem bile şu an bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olurdu.	1	2	3	4	5
10. Şu an bu okuldan ayrılmak istediğime karar verirsem, hayatımın büyük bölümü zarara uğrar.	1	2	3	4	5
11. Bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
12. Benim için bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de var olan alternatiflerin azlığıdır.	1	2	3	4	5
13. Bu okulda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri de, ayrılmamın büyük kişisel fedakarlık gerektirmesidir. Başka bir okul, burada sahip olduğum olanakları karşılamayabilir.	1	2	3	4	5
14. Bu okulda çalışmaya devam etmek için herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum.	1	2	3	4	5

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kisimen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
15. Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım okuldan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.	1	2	3	4	5
16. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	1	2	3	4	5
17. Bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim.	1	2	3	4	5
18. Bu okuldan şimdi ayrılmanın, burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19. Çalıştığım okula çok şey borçluyum.	1	2	3	4	5

EK 4: Anket Uygulama İzni

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.22-605.04/

27.05.2011* 10665

Konu : Tez Çalışması

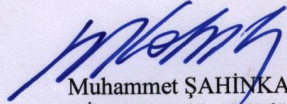
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB.bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 17.05.2011 tarihli ve 1528-3220 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın İlgi (a) Yönergesi doğrultusunda Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayşe Gül KAYGISIZ ilimiz Adnan Menderes, Atakent, Cumhuriyet, 30 Ağustos, Çinigar, Dumlupınar, Evliya Çelebi, Yenidoğan, Orgeneral Asım Gündüz, Seyitömer, Şair Şeyhi ve Şeker İlköğretim Okullarında **“İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki Kütahya Örneği”** konulu tez çalışması yapmak istemektedir.

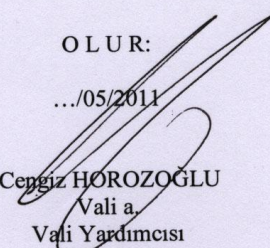
Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve Okul Müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen Tez çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Takdirlerinize arz ederim.


Muhammet ŞAHİNKAYA
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR:

.../05/2011


Cengiz HOROZOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
(AR-GE)
Valilik Binası - KÜTAHYA
E-Posta : kutahvamem@meb.gov.tr
İnternet : <http://kutahya.meb.gov.tr>
Tel : 0274 223 62 41
Fax : 0274 223 62 54

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!



Ayrıntılı Bilgi:
Gülnur ZENGİN - Tel :160

EĞİTİME
%100
DESTEK