



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLK VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN YÖNETSEL ETKİLİLİK VE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(ŞANLIURFA ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül TINAZ

ŞANLIURFA - 2014



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLK VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİN YÖNETSEL ETKİLİLİK VE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(ŞANLIURFA ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Songül TINAZ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA

ŞANLIURFA – 2014

T. C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda 125215007 numaralı Songül TINAZ'ın hazırladığı "İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki (Şanlıurfa Örneği)" konulu Yüksek Lisans Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 18/06/2014 tarihinde, saat 10:00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABUL (başarılı) olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

18/06/2014

(Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA

Üye

Yrd. Doç. Dr. M. Emin USTA

Üye

Doç. Dr. Celil ABUZAR

Bu Tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

Prof. Dr. Recep ÇİĞDEM

Enstitü Müdürü

8.1.2015

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntılar, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalına bağlı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Hazırlamış olduğum “İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki (Şanlıurfa Örneği)” konulu tezdeki bütün bilgilerin, akademik kurallara uygun olarak toplanıp sunulduğunu, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.

(18/06/2014)

Songül TINAZ

YAZIŞMA ADRESİ:

Ekindüzü Köyü, Ekindüzü Okul Lojmanı
Pervari/ SİİRT

Tlf. (0506)2162192

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ili merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem tartışılarak araştırmanın amacı ve önemi betimlenmiştir. İkinci bölümde yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılığın kavramsal çerçevesi ve sorunsalın arka planı irdelenmiştir. Araştırma yönteminin ele alındığı üçüncü bölümde; evren, örneklem, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde, araştırmanın bulguları sunulmuş ve tartışılarak yorumlanmıştır. Beşinci ve son bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur. Ayrıca bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formuna da yer verilmiştir.

Yüksek lisans tezimin her aşamasında bana rehberlik eden danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet KAYA'ya, yüksek lisans öğrenimim süresince yardımlarını esirgemeyen hocalarım, Doç. Dr. Refik BALAY, Doç. Dr. Abdullah ADIGÜZEL ve Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK'e içten teşekkür ediyor ve saygılarımı sunuyorum.

Arş. Gör. Mesut YILDIRIM ve Öğr. Gör. Hasan BOZASLAN'a araştırma sürecinde sağladıkları destek ve katkılardan dolayı çok teşekkür ediyorum.

Son olarak bu çalışmayı zamanında bitirmem için benden maddi, manevi hiçbir desteği esirgemeyen annem Atike TINAZ, babam Osman TINAZ ve tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Songül TINAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ	II
İÇİNDEKİLER	III
KISALTMALAR	X
TABLO LİSTESİ	XI
ŞEKİL LİSTESİ	XV
ÖZET	XVI
ABSTRACT	XVIII
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
1.1. YÖNETSEL ETKİLİLİK	7
1.1.1. Yönetim Kavramı	7
1.1.2. Yönetici Kavramı.....	9
1.1.3. Etkililik Kavramı	10
1.1.3.1. Yönetmel Etkililik Kavramı	11
1.1.3.2. Okul Yönetiminde Yönetmel Etkililik	14
1.1.3.3. Yönetmel Etkililiğın Boyutları	18
1.1.3.3.1. Planlama ve Karar Verme	18
1.1.3.3.2. Örgütleme ve İnsan Kaynakları Yönetimi	20
1.1.3.3.3. Ekip (Takım) Çalışması	21
1.1.3.3.4. İletişim	22
1.1.3.3.5. Liderlik	23
1.1.4. Yönetmel Etkililik Konusunda Yapılan Araştırmalar	23
1.1.4.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	24
1.1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	28
1.2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	30
1.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı	30
1.2.2. Örgütsel Bağlılık Tanımları	31

1.2.3. Örgütsel Bağlılık Konusundaki Yaklaşımlar	34
1.2.3.1. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları	35
1.2.3.1.1. Kanter'in Sınıflandırması	36
1.2.3.1.2. Etzioni'nin Sınıflandırması	37
1.2.3.1.3. Penley ve Gould'un Sınıflandırması	38
1.2.3.1.4. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması	40
1.2.3.1.5. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması	41
1.2.3.1.6. Tutumsal Bağlılıkla İlgili Yaklaşımların Mukayesesi	43
1.2.3.1.6.1. Tutumsal Bağlılık İle İlgili Yaklaşımların Benzer Yönleri	43
1.2.3.1.6.2. Tutumsal Bağlılık İle İlgili Yaklaşımların Farklı Yönleri	44
1.2.3.2. Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları	44
1.2.3.2.1. Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı	45
1.2.3.2.2. Salancik'in Yaklaşımı	47
1.2.3.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımı	48
1.2.4. Örgütsel Bağlılık Boyutları	48
1.2.4.1. Uyum Boyutu	49
1.2.4.2. Özdeşleşme Boyutu	50
1.2.4.3. İçselleştirme Boyutu	50
1.2.5. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	51
1.2.5.1. Düşük Örgütsel Bağlılık	52
1.2.5.2. İlimli Örgütsel Bağlılık	52
1.2.5.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık	53
1.2.6. Örgütsel Bağlılık Konusunda Yapılan Araştırmalar	55
1.2.6.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar	55
1.2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	59
1.3. YÖNETSEL ETKİLİLİK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLİŞKİSİ	60
BÖLÜM 2	62
YÖNTEM	62
2.1. Araştırmanın Modeli	62
2.2. Evren ve Örneklem	63
2.3. Veri Toplama Aracı	67
2.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	70
2.5. Verilerin Çözümlemesi	72

BÖLÜM 3	76
BULGULAR VE YORUMLAR	76
3.1. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	76
3.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumları.	79
3.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumları .	80
3.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Bulgu ve Yorumları	81
3.4.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre Bulgu ve Yorumları	81
3.4.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşa Göre Bulgu ve Yorumları	84
3.4.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Duruma Göre Bulgu ve Yorumları	86
3.4.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Bulgu ve Yorumları	88
3.4.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları	89
3.4.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Bulgu ve Yorumları	91
3.4.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Göreve Göre Bulgu ve Yorumları	93
3.4.8. Yöneticilerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları	95
3.4.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları	96
3.4.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulların Ekonomik Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları	97
3.4.11. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulların Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Bulgu ve Yorumları	99
3.4.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulların Yönetim Stiline Göre Bulgu ve Yorumları	100
3.4.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Bulgu ve Yorumları	102
3.4.14. Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Bulgu ve Yorumları	103

3.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Bulgu ve Yorumları	104
3.5.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Cinsiyete Göre Bulgu ve Yorumları	105
3.5.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Yaşla Göre Bulgu ve Yorumları	106
3.5.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Medeni Duruma Göre Bulgu ve Yorumları	109
3.5.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Bulgu ve Yorumları	110
3.5.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları	112
3.5.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Branşla Göre Bulgu ve Yorumları	113
3.5.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Göreve Göre Bulgu ve Yorumları	116
3.5.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları	118
3.5.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları	119
3.5.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Okulların Ekonomik Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları	121
3.5.11. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Okulların Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Bulgu ve Yorumları	124
3.5.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Okulların Yönetim Stiline Göre Bulgu ve Yorumları	126
3.5.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Bulgu ve Yorumları	129
3.5.14. Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Bulgu ve Yorumları	132
3.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Bulgu ve Yorumları	134
3.6.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre Bulgu ve Yorumları	134
3.6.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşla Göre Bulgu ve Yorumları	136
3.6.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Duruma Göre Bulgu ve Yorumları	138

3.6.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Bulgu ve Yorumları	139
3.6.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları	140
3.6.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Bulgu ve Yorumları	141
3.6.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Göreve Göre Bulgu ve Yorumları	143
3.6.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları	144
3.6.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları	145
3.6.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulların Ekonomik Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları	147
3.6.11. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulların Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Bulgu ve Yorumları	149
3.6.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulların Yönetim Stiline Göre Bulgu ve Yorumları	151
3.6.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Bulgu ve Yorumları	152
3.6.14. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Bulgu ve Yorumları	154
3.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ile Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumları	155
3.8. Katılımcıların Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılıklarının Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	156
3.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının Örgütsel Bağlılığı Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları	159
3.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının Örgütsel Bağlılığın Boyutlarını Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları	160
3.10.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları	160
3.10.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları	163
3.10.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları	166
3.11. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarına İlişkin Görüşler	169

3.11.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Yönetici ve Öğretmen Bilgisi	169
3.11.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Planlama ve Karar Verme Algılarına İlişkin Görüşler	171
3.11.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütlenme ve İnsan Kaynakları Yönetimi Algılarına İlişkin Görüşler	181
3.11.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Ekip Çalışması Algılarına İlişkin Görüşler	185
3.11.5. Yönetici ve Öğretmenlerin İletişim Algılarına İlişkin Görüşler	190
3.11.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Liderlik Algılarına İlişkin Görüşler	192
BÖLÜM 4	196
SONUÇ VE ÖNERİLER	196
4.1. Nicel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar	196
4.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarına İlişkin Sonuçlar	196
4.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Sonuçlar	196
4.1.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Sonuçları	197
4.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Sonuçları	200
4.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Sonuçları	202
4.1.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	205
4.1.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılıklarının Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	205
4.1.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığı Etkileme Düzeyine İlişkin Sonuçlar	206
4.1.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının Örgütsel Bağlılığın Boyutlarını Etkileme Düzeyine İlişkin Sonuçlar	206
4.2. Nitel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar	207
4.2.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Planlama ve Karar Verme Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları	207
4.2.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Örgütlenme ve İnsan Kaynakları Yönetimi Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları	208
4.2.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Ekip Çalışması Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları	209
4.2.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının İletişim Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları	210

4.2.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Liderlik Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları	211
4.3. Öneriler	211
4.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	211
4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	213
KAYNAKÇA	214
EKLER.....	234

KISALTMALAR

F	: Varyans
N	: Evren
n	: Örneklem
t	: t-Testi
p	: Anlam Düzeyi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
YEÖ	: Yönetmel Etkililik Ölçeği
ÖBÖ	: Örgütsel Bağlılık Ölçeği
İK	: İnsan Kaynakları

TABLO LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.1. Etkili ve Etkisiz Yönetici Yeterlilikleri	13
Tablo 1.2. Örgütsel Bağlılık Tanımlarında Kullanılan Kriterler ve Kullanımları	33
Tablo 1.3. Bağlılık Düzeylerinin Olası Sonuçları	54
Tablo 2.1. Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Sınıflandırılmış Örneklem Grubuna Dağıtılan ve Geri Dönen Anket Sayısı	64
Tablo 2.2. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmen Bilgisi	66
Tablo 2.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Sınırlar ve Puan Aralıkları	68
Tablo 2.4. Yönetimsel Etkililik Ölçeğine İlişkin Sınırlar ve Puan Aralıkları	69
Tablo 3.1. Ankete Katılan Kişilere İlişkin Demografik Bilgiler	77
Tablo 3.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarına İlişkin Bulgular	79
Tablo 3.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular	80
Tablo 3.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	81
Tablo 3.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 3.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	87
Tablo 3.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları	88
Tablo 3.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	89
Tablo 3.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları	92
Tablo 3.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Göreve Göre t-Testi Sonuçları	93
Tablo 3.11. Yöneticilerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları	95

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları	96
Tablo 3.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Ekonomik Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları	98
Tablo 3.14. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Varyans Analizi Sonuçları	99
Tablo 3.15. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Yönetim Stiline Göre Varyans Analizi Sonuçları	101
Tablo 3.16. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Varyans Analizi Sonuçları	102
Tablo 3.17. Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	104
Tablo 3.18. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	105
Tablo 3.19. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları	107
Tablo 3.20. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Medeni Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	110
Tablo 3.21. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları	111
Tablo 3.22. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	112
Tablo 3.23. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları	114
Tablo 3.24. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Göreve Göre t-Testi Sonuçları	116
Tablo 3.25. Yöneticilerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları	118
Tablo 3.26. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları	119
Tablo 3.27. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Okullarının Ekonomik Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları	122
Tablo 3. 28. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Okullarının Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Varyans Analizi Sonuçları	124
Tablo 3. 29. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Okullarının Yönetim Stiline Göre Varyans Analizi Sonuçları	127

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.30. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Varyans Analizi Sonuçları	130
Tablo 3.31. Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	133
Tablo 3.32. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	134
Tablo 3.33. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları	136
Tablo 3.34. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	138
Tablo 3.35. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları	139
Tablo 3.36. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	140
Tablo 3.37. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları	141
Tablo 3.38. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Göreve Göre t-Testi Sonuçları	143
Tablo 3.39. Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları	145
Tablo 3.40. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları	146
Tablo 3.41. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Ekonomik Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları	148
Tablo 3.42. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Fiziki Donanımı ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Varyans Analizi Sonuçları	149
Tablo 3.43. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Yönetim Stiline Göre Varyans Analizi Sonuçları	151
Tablo 3.44. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Varyans Analizi Sonuçları	153
Tablo 3.45. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Varyans Analizi Sonuçları	155
Tablo 3.46. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	155
Tablo 3.47. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılıklarının Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	156

<u>Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.48. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığı Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	159
Tablo 3.49. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	161
Tablo 3.50. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları ..	164
Tablo 3.51. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .	167
Tablo 3.52. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler	170
Tablo 3.53. Yönetici ve Öğretmenlerin Planlama ve Karar Verme Algılarına İlişkin Görüşler	171
Tablo 3.54. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütlenme ve İnsan Kaynakları Yönetimi Algılarına İlişkin Görüşler	181
Tablo 3.55. Yönetici ve Öğretmenlerin Ekip Çalışması Algılarına İlişkin Görüşler	185
Tablo 3.56. Yönetici ve Öğretmenlerin İletişim Algılarına İlişkin Görüşler	190
Tablo 3.57. Yönetici ve Öğretmenlerin Liderlik Algılarına İlişkin Görüşler	192

ŞEKİL LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.1. Planlama Süreci	19
Şekil 1.2. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması	35

ÖZET

İLK VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN YÖNETSEL ETKİLİLİK VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi betimlemek, ayrıca yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının, bazı değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu kapsamda nicel ve nitel araştırma verileri birlikte kullanılmıştır.

Nicel açıdan verilerin toplanmasında, yönetsel etkililik algısını belirlemek amacıyla özgün formu Murry (1993) tarafından geliştirilen, İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yönetsel Etkililik Ölçeği kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısını belirlemek amacıyla ise Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Örneklem, küme örnekleme yoluyla seçilmiş 362 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın yönetsel etkililik boyutları arasında cinsiyete, yaşa, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna, branşa, göreve, yöneticilikte çalışma süresine, bu okulda çalışma süresine, okulun ekonomik durumuna, fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısına, okulun yönetim stiline, karar sürecine katılmasına ve öğretmenlik kariyerine göre gruplar arası anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, örgütsel bağlılık boyutları arasında cinsiyete, yaşa, medeni duruma, mezun olunan fakülteye, öğrenim durumuna, branşa, göreve, yöneticilikte çalışma süresine, bu okulda çalışma süresine, okulun ekonomik durumuna, fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısına, okulun yönetim stiline ve karar sürecine katılmasına göre gruplar arası anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Katılımcıların yönetsel etkililik ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre yönetsel etkililiğin puanı arttıkça, örgütsel bağlılık algısı da artmaktadır. Sonuçlara göre bu artış orta düzeyde meydana gelmektedir.

Nitel açıdan verilerin toplanmasında küme örnekleme yöntemi kullanılmış, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 2 yönetici ve 10 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. “Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi” ve “planlama ve karar verme” boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin çoğu olumsuz görüş bildirmişlerdir. “Ekip çalışması”, “iletişim” ve “rehberlik” boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin belirtmiş olduğu olumlu görüş sayısı daha fazla olduğu için okul yöneticilerinin bu boyutlarda yeterli olduğu söylenebilir. Ulaşılan bu sonuçların nicel analizleri desteklediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yönetimsel Etkililik, Örgütsel Bağlılık, Öğretmen, Yönetici, İlkokul, Ortaokul

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN MANAGERIAL EFFECTIVENESS AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT PERCEPTIONS OF TEACHERS AND PRINCIPALS IN ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOLS

This research examines the relationship between managerial effectiveness and organizational commitment perceptions of teachers and managers working in elementary and middle schools. Its main aim is to find out whether or not managerial effectiveness and organizational commitment perceptions show significant differences according to some variables. For this purpose, qualitative and quantitative research data are used together.

Managerial Effectiveness Scale developed by Murry (1993), and adapted into Turkish by İra and Şahin (2010) was used to determine managerial effectiveness perceptions. “Organizational Commitment Scale” developed by Balay (2000) was used to determine teachers and principals’ organizational commitment perceptions. The sample is taken through cluster sampling; 362 managers and teachers.

Significant differences were found in dimensions of managerial effectiveness among groups according to gender, age, graduation, educational background, branch, positions, duration of service in management position, duration of service in the same school, school's economic status, physical equipment and technological infrastructure, school's management style, participation in decision-making process and teaching career. Significant differences were also found in terms of organizational commitment dimensions among groups according to gender, age, marital status, faculty graduated, educational background, branch, positions, duration of service in management position, duration of service in the same school, school's economic status, physical equipment and technological infrastructure, school's management style, participation in decision-making process. Significant positive relationship was found between managerial effectiveness and organizational commitment perceptions. As the managerial effectiveness points increase, so does the perceptions for organizational commitment. This increase was found to be at moderate level according to the results.

Cluster sampling was used in the collection of qualitative data. 2 managers and 10 teachers working in elementary and middle schools were interviewed. The majority of the managers and the teachers who participated in this study expressed negative opinion regarding the dimensions of “organization and human resources management” and “planning and decision making”. Most of the participants indicated positive opinion in terms of the dimensions of “team work”, “communication” and “guidance” which underline that school managers are sufficient in these dimensions. These results also support the quantitative analysis.

Key Words: Managerial Effectiveness, Organizational Commitment, Teacher, Manager, Elementary School, Middle School.

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Problem

Ekonomide, siyasette, bilim ve teknoloji alanında, sosyal ve kültürel değerlerde; aynı zamanda demografik ve ekolojik yapıda çok önemli ve köklü değişimler yaşanmaktadır. Bu köklü değişimler ile birlikte yönetim anlayışında yeni fikirler, yeni görüşler ve yeni yaklaşımlar hâkim olmaya başlamaktadır (Aktan, 2003: 1).

Günümüzde meydana gelen teknolojik, ekonomik ve özellikle hızlı sosyokültürel değişim ile yoğun rekabet koşulları, işletmelerin hem faaliyet alanını, hem de yapısını oldukça fazla etkilemektedir. Bu durum, yeni tekniklerin, yapıların ve süreçlerin kullanımını zorunlu hale getirirken; işletmelerin başarılı şekilde yönetilmesi, bu hızlı değişim ve rekabet koşullarına ayak uyduracak etkinlikte ve yetenekli yöneticilerin varlığını gerektirmektedir. Bir örgütün şimdiki ve gelecekteki yönetim gereklerini karşılayacak yöneticilerin geliştirilmesi kaçınılmaz bir olgu olmaktadır (Bingöl, 1996: 197).

Okulunu, amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak zorundadır. Çağdaş yönetim anlayışı ile eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğer yönetici etkili olmak istiyorsa, grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır (Kaya, 1991: 139). Okulda eğitim-öğretim sürecinin hedeflerine ulaşmasından sorumlu olan okul yöneticilerinin, bu sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri birtakım özelliklere ve becerilere sahip olmaları ile olanaklı görülmektedir. Etkili yöneticilere ilişkin olarak yapılan çalışmalardan, etkili bir yöneticinin bir yandan okulun işletmeye ilişkin ihtiyaçlarını karşılarken, bir yandan da akademik gereksinmelerini karşıladıkları anlaşılmaktadır (Tanrıöğen, 1988: 249).

Okul örgütlerindeki yöneticilerin bu becerileri kazanması ve etkililiklerini arttırması sağlandığında işgörenlerin kurumlarına karşı içtenlikli biçimde duyumsayacakları ve alan

yazında “çalışanların örgütle ilişkisi sonucunda şekil alan ve onların örgütün sürekli bir üyesi olma kararını vermelerini sağlayan davranış” (Meyer ve Allen, 1997: 11) olarak tanımlanan örgütsel bağlılığın ortaya çıkacağı ya da artacağı düşünülmektedir.

Örgütsel bağlılık; örgütün amaçlarına, politikasına ve görevin gereklerine uygun davranma gibi özellikleri içerir. İşgörenden, örgütün yararlarını kendininkilerden üstün tutma; özveriyle çalışma; gerektiğinde örgüte daha çok çalışma süresi ayırma; yönetimin buyruklarını tartışmasız yerine getirme gibi bağlılık eylemleri beklenmektedir. Bir bakıma işgöreni egemenliği altına alarak onun örgütte kalmasını güvence altına almaya çalışan örgüt, işgörenlerin bağlılığını örgütle özdeşleşmeye dönüştürmeye çalışır. Çünkü örgütüyle özdeşleşen bir işgörenin kurumun çıkarlarını kendi çıkarlarına yeğ tutacağı ve özverili davranacağı düşünülmektedir (Başaran, 1982: 242).

Yönetim açısından etkili olan yöneticilerin, okullarındaki örgütsel bağlılığı arttıracığı düşünülen bu araştırmada, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik yeterliliklerini belirlemek amacıyla hem yöneticilere hem de öğretmenlere sorular sorulmuştur. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin yönetsel etkililikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi saptamaya dönük olarak yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarına yönelik görüşlerinin yanı sıra öğretmenlerin görüşleri de alınmıştır. Bulgulardan elde edilen verilerle etkili yönetici profiline ilişkin bilgi elde edileceği ve bu bilgilerin yöneticilere okullarındaki örgütsel bağlılığı artırma konusunda yol göstereceği düşünülmektedir. Bu nedenle “İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tez çalışmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ili merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullardaki yönetici ve öğretmenlerin, yönetsel etkililikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek; bunun yanı sıra örgütsel bağlılığın ve yönetsel etkililiğin katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Ayrıca bu araştırma ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarına işaret edilerek, eğitim yönetimi alan yazısına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algıları ne düzeydedir?
2. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ne düzeydedir?
3. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları, katılımcıların;
 - Cinsiyetine,
 - Yaşına,
 - Medeni durumuna,
 - Mezun olduğu fakülteye,
 - Öğrenim durumuna,
 - Branşına,
 - Kurumdaki görevine,
 - Yönetici ise yöneticilikteki çalışma süresine,
 - Bu kurumda çalışma süresine,
 - Okulların ekonomik düzeyine,
 - Okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına,
 - Okul yönetiminin ağırlıklı yönetim stiline,
 - Karar sürecine katılmasına,
 - Öğretmenlik kariyerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları (boyutları açısından), katılımcıların;
 - Cinsiyetine,
 - Yaşına,
 - Medeni durumuna,
 - Mezun olduğu fakülteye,
 - Öğrenim durumuna,
 - Branşına,
 - Kurumdaki görevine,
 - Yönetici ise yöneticilikteki çalışma süresine,
 - Bu kurumda çalışma süresine,

- Okulların ekonomik düzeyine,
 - Okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına,
 - Okul yönetiminin ağırlıklı yönetim stiline,
 - Karar sürecine katılmasına,
 - Öğretmenlik kariyerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algıları, örgütsel bağlılık algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
7. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik boyutlarına ilişkin görüşleri;
- Planlama ve karar verme açısından,
 - Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi açısından,
 - Ekip çalışması açısından,
 - İletişim açısından,
 - Liderlik açısından nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Okul yönetimi deyince ilk akla gelen okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin diğer kurum yöneticilerinden ayrılan en önemli yönü, amacının insan yetiştirme olmasıdır. Amacı insan yetiştirmek olan okul yöneticileri, insan ve madde kaynaklarını birleştirerek, kurumda en yüksek verimi elde etmeye çalışır. Okul yöneticisinin “okulu daha iyi nasıl yönetebilirim?” sorusunu sürekli kendisine sorarak, aldığı cevaplarla okulunda yeni davranışlar geliştirmesi ve okulunu en etkili şekilde yönetmesi beklenir (Karaman, 2008: 6).

Etkili yöneticilerin en önemli özelliklerinden biri, insan ilişkilerinde başarılı olmalarıdır. Etkili yöneticilerin, birlikte çalıştıkları kişileri daha kolay anlayabildikleri, tanıyabildikleri söylenebilir. Ayrıca etkili yöneticiler, onların kendini anlamasına ve tanınmasına da fırsat verirler. Birlikte çalıştığı kişilerin bireysel ve mesleki beklentilerini anlayarak onlara kendilerini geliştirme fırsatı verip, iş doyumunu sağlayabilmeleri için uygun ortamı yaratabilirler. Değişen ve gelişen koşulları kavrayıp gereklerini yapan etkili yöneticiler, kendi gelişimlerine özen göstermenin yanında işgörenlerini de geliştirmeli, değişime uyabilir hale getirmeli ve bunun için gerekli olanakları yaratabilmelidir (Kasapoğlu,

2009: 35). Bu özelliklere sahip bir yöneticinin etkili olduğu, dolayısıyla da çalışanlarının örgütsel bağlılığını arttırdığı söylenebilir.

İşgörenlerin bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en kritik faktör olarak görülmektedir. Her örgüt üyelerinin örgütsel bağlılığını arttırmak istemektedir. Çünkü örgütsel bağlılık işgörenleri problem üreten değil, problem çözen insanlar haline dönüştürür. Örgütler refah içerisinde olmak veya varlıklarını idame ettirmek istiyorlarsa mutlaka üyelerinin bağlılıklarını sağlamalıdır (İnce ve Gül, 2005: 13-14).

Bu çalışma “yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyması açısından önemlidir.

Varsayımlar

1. Ölçeklerle toplanan veriler, örneklem içinde bulunan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
2. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler kendilerine verilen ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir biçimde cevaplamışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Şanlıurfa ilinde bulunan ilkököl ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle,
2. 2012–2013 eğitim-öğretim yılı ile,
3. Araştırmanın nicel veri toplama kısmı ölçekler ile,
4. Araştırmanın nitel veri toplama kısmı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile,
5. Toplanan sayısal verilerin güvenilirlik ve geçerliği veri toplamada kullanılan yöntemlerin özellikleri ile,
6. Toplanan veriler araştırmaya katılanların verdiği bilgilerle sınırlıdır.

Tanımlar

- **İlkokul:** Çocukların okul öncesi eğitiminden sonra başlayacağı 4 yıllık eğitimi ifade eder.

- **Ortaokul:** İlkokulu takip eden 4 yıllık eğitim dönemine verilen isimdir.
- **Öğretmen:** Okullarda görevli sınıf ve branş öğretmenleridir.
- **Yönetici:** Okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılardır.
- **Örgüt:** İnsanların tek başına başaramayacakları amaç veya kazanımlara ulaşabilmek için, iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu, herkesin kendisine düşen işi diğer bireylerle eşgüdümlü bir şekilde yaptığı bir birlik veya topluluktur.
- **Örgütsel bağlılık:** İşgörenin, çalıştığı kuruma karşı olumlu duygular beslemesi, örgütün bir üyesi olma konusunda güçlü istek duyması, örgütün yararı için yüksek düzeyde çaba ortaya koyması ve örgütün amaç ve değerlerini benimsemesidir (Balay, 2000).
- **Yönetmel etkililik:** Yöneticinin yönetsel işlerdeki etkililiğine ilişkin niteliğidir. Örgütsel düzeylerin her birinde ve genel olarak örgütte, belirlenen amaçları gerçekleştirmek, çevreye uyum sağlamak, entegrasyonu sağlamak, örgütsel değerleri yaratmak ve yaşatmak için örgütün sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının optimal kullanımını sağlamak (Karşlı, 2004: 178)

BÖLÜM 1

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık konusunda yapılmış kuramsal araştırmalara ve yönetsel etkililik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

1.1. YÖNETSEL ETKİLİLİK

1.1.1. Yönetim Kavramı

Yönetim konusunda birçok tanım yapılmıştır. Yönetimin farklı şekillerde tanımlanmasının başlıca iki nedeni vardır. Birinci neden, yönetimi tanımlayanların, yönetimin biçimine ilişkin inançlarının değişik olmasıdır. Yetkeci, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimlerinden birine daha çok bağlı olanlar bu inançlarına göre yönetimi değişik tanımlamaktadırlar. İkinci neden ise, yönetilen her örgütün farklı amaçlara sahip olmasıdır. Bir güvenlik örgütünün, sağlık, işletme ya da üniversite örgütünün yönetimine ilişkin tanımları birbirinden ayrılmaktadır (Arıkanlı ve Ulubaş, 2004: 8).

Yönetimin tanımı, her ne kadar yönetimin biçimlerine ve örgütlerin amaçlarına göre farklılık gösterse de tanımlar bazı ortak öğelere sahip olmaktadır. İncelenen yönetim tanımlarının ortak öğeleri şunlardır (Arıkanlı ve Ulubaş, 1998: 5):

- Gerçekleştirilmek istenen amaçların olması,
- Bu amaçları gerçekleştirecek insanların örgütlenmesi,
- İş bölümü ile görevlendirilen insan gücünün bütünleştirilmesi.

Bu öğelere göre yönetim düşüncesinin temel ögesi ve konusunu oluşturan yönetim kavramı en geniş anlamda bir insan grubunda amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi amacıyla işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder.

Yönetim en genel tanımıyla insan ve madde kaynakları aracılığıyla zamanın etkili ve verimli şekilde kullanılması sürecidir. Başka bir tanıma göre yönetim, belirlenen amaçları

gerçekleştirebilmek için planlama, örgütleme, yöneltme ve denetim süreçleri aracılığıyla insan ve madde kaynaklarının koordineli bir biçimde kullanılmasıdır. Bu tanımlardan hareketle tanımların ortak noktasını eldeki kaynakların uyumlu bir şekilde kullanılması oluşturmaktadır (Memduhoğlu, 2010: 2).

Türkçede yönetim kavramı, Osmanlıca sevk ve idare kavramının karşılığı olarak kullanılmıştır. Günümüzde ise sevk sözcüğü unutulmuş ve yalnızca idare sözcüğü kalmış, Türkçenin gelişimiyle bir de yönetim sözcüğü kullanınca, bu alanda hem idare hem de yönetim sözcükleri, bazen aynı anlamlarda bazen de farklı anlamlarda kullanır hale gelmiştir (Arslan, 2013: 7).

Yönetimle ilgili değişik tanımlar olduğu söylenmişti. Ancak yönetimin özelliklerine bakıldığında, her tanımda yer alan bir veya birkaç özellik dikkat çekmiştir. Yönetimin özellikleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Genç, 2007: 27).

Amaç Özelliği: Örgüt hayatını sürdürebilmek için bir amaç belirler. Ancak bu amacın, tüm örgüt üyeleri tarafından belirlenmiş olması ve üyelerin amacı benimsemiş olması gerekmektedir. Yönetimin tanımlarında da yer aldığı gibi belli bir amaca ulaşma vardır.

İşbölümü: Örgütte amaç belirlendikten sonra, bu amacı gerçekleştirmek için işgörenler arasında görevlendirmeler ve seçimler yapılır. Bu seçimler yapılırken yapılması gereken işleri en iyi yapabilecek işgörenlerin performansına göre bölümlendirme yapılır. İşler çeşitli parçalara ayrılır ve o işlere göre işinde uzman kişiler seçilir.

Yaratıcılık: Yönetim çalışanları yöneltme faaliyetlerinden sorumludur. Bu faaliyeti gerçekleştiren yönetici, işgörenlerini motive etmelidir. Bu sayede işgörenlerin yaratıcılıkları ortaya çıkacak ve işte başarılı, verimli olacaklardır.

Hiyerarşi Özelliği: Yönetimde, belirlenen amaçları yerine getirecek kişileri yönlendiren yöneticiler ve yönetilenler, amaçları gerçekleştirmek için çalışırlar. Yönetici, yönetilenlerin üstündedir. Başka bir deyişle, yönetimde ast-üst ilişkisi bulunur.

Demokratik Özellik: Yönetimde, önemli olan özellik madde kaynağı eksik olsa da insan kaynağı sayesinde amacı gerçekleştirebilmektir. Ancak amaç gerçekleştirilirken, karar almada, uygulamada, kontrolde çalışanları sürece katmayı gerektirir. Yönetimde yöneten ve yönetilenlerin birlikte çalışması önemlidir.

Grup Özelliği: Yönetim iki veya daha fazla kişinin faaliyetlerini içerir. Bu yüzden yönetim bir grup faaliyetidir.

İletişim Özelliği: Örgütte yöneticinin hem işgörenleriyle hem üst yönetimle, hem de işgörenlerin işgörenlerle, iletişiminin olması gereklidir. İletişimin olduğu yönetimde, tüm örgüt işgörenleri birbirlerini tanır, sorunları daha iyi çözer ve örgüte bağlılıkları fazla olur.

Yönetimin hem sanat, hem bilim, hem de meslek yönü vardır. Çünkü yönetim, evrensel bir süreç, toplum yaşamı kadar eski bir sanat, gelişmekte olan bir bilimdir. Süreç olarak yönetim, bir takım faaliyetleri ve işlevleri; sanat olarak yönetim, bir uygulamayı; bilim olarak yönetim de sistemli ve bilimsel bilgi topluluğunu açıklar (Eren, 1991: 88).

1.1.2. Yönetici Kavramı

Yönetme, örgütün belirlenen amaçları doğrultusunda amaca ulaşabilmek için personeli çalıştırabilme veya çalıştırma işidir. Yönetme işi, yönetimde en güç ve en önemli iştir. İnsanlar ne zaman ve nasıl çalıştırılırlar sorunu güç bir sorundur. İnsanları verimli bir biçimde çalıştırabilmek için türlü yollar denenir. Örneğin, ödül verme ve cezalandırma gibi motivasyon (güdüleme) yöntemleri vardır. Bunlardan ustaca yararlanmak gerekir. Gelişigüzel uygulamalar ters sonuçlar verebilmektedir. Uygulanacak yöntem insandan insana da değişir. Herkese aynı usuller uygulanmaz. Herkesin durumuna ve kişiliğine uygun ödül ve ceza usulleri uygulanmalıdır (Arıkanlı, 1998: 56).

İnsan anlaşılması güç olan bir varlıktır. Bu güçlüğü rağmen, yöneticinin görevi çalıştığı kuruluştaki işgöreni imkânlar elverdiği ölçüde anlamak ve anlamaya çalışmaktır. Bunda başarı sağlandığı oranda iş verimi ve yöneticinin başarısı artar, böylece işgören işe bağımlı hale gelir, bu da kararların uygulanmasını kolaylaştırır. Yönetici, belli bir zaman dilimi içerisinde bir takım amaçlara ulaşmak için insan, para, ham madde, malzeme ve makine gibi üretim araçlarını bir araya getiren, onlar arasında uygun bir bileşim ve uyumlaşma sağlayan kişidir (Arıkanlı, 1998: 56). Dolayısıyla bir yöneticide bulunması gereken bilgi, beceri, uyum vb. nitelikler yönetici kavramının anlamını ortaya koymaktadır (Bulut ve Bakan, 2005: 66).

Yönetici, bir grup insanı belirli amaçlara ulaştırmak için uyumlu ve takım ruhu içinde çalıştıran insandır. Başka bir deyişle, başkalarının etkin performanslarıyla başarıya ulaşan kimsedir (Eren, 2011: 8).

Yöneticiler işgörenlerini anlamayı ve dinlemeyi bilmelidirler. İşgörenlerin karar sürecine katılması ve görüşlerinin alınması, alınan görüşlerin değerlendirilmesi, örgütün başarısını artırır. Yöneticinin işgörenleri bilgilendirmesi için özel çaba göstermesi gerekir. İşgörenin fikrine başvurması, onların görüşlerine değer verildiğini belirtmesi, yöneticinin anlaşılmasını kolaylaştırır (Arıkanlı, 1998: 56).

İşgörenlerin sadece dinlenilmeleri yeterli değildir. Onlardan alınan görüşlerin değerlendirilmesi de gerekir. Aslında bir yönetici için güç sayılan bu yöntemi uygulayan yönetici sayısı pek azdır. İşgörenlerin tanınmasının ve görüşlerinin alınarak değerlendirilmesinin, örgüt açısından sayısız yararları vardır. Bu da çift yönlü iletişimle mümkündür. Bunun sonucunda işgörenlerin üstlerine karşı olan bağlılıkları artar ve işgörenler görevlerine daha iyi sarılırlar (Arıkanlı, 1998: 56).

1.1.3. Etkililik Kavramı

Etki sözlük tanımı olarak, bir kimse veya nesnenin başka bir kişi veya şey üzerindeki gücüdür. Erçetin (1993: 35)'e göre etki, bir insanın davranışlarının farklılaşmasını sağlayan herhangi bir eylemdir.

Etkililik ise örgütlerin gerçekleştirdikleri faaliyetlerin sonucunda amaçlara ulaşma derecesini belirleyen bir performans boyutudur (Horngren, Foster ve Dater, 2000). Etkililik kavramı, yönetim alanında ilk defa 1930'larda Barnard tarafından kullanılmıştır. Barnard (1938) etkililiği, "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak" tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle örgütün amacına ulaşma düzeyi etkililiğin düzeyi olarak kabul edilmiştir. Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için işgörenin ve örgütün etkin ve yeterli olması gerekmektedir (Akt: Balcı, 1993: 1).

Etkililik kavramıyla doğrudan ilişkili dört kavram vardır. Bunlar, verimlilik, edim, yararlılık ve etkenliktir. Etkililik kavramının iyi anlaşılabilmesi için bu kavramların açıklanmasında yarar vardır (Karlı, 2004: 1).

- *Verimlilik:* Verimlilik, genel olarak üretim süreci sonunda elde edilenler ile bu sonucu elde etmek için üretim sürecine alınanlar arasındaki, yani bir başka deyişle çıktılarla girdiler arasındaki bir katsayı, bir orandır. Çıktılarla girdiler arasındaki oranın fiziksel ya da parasal ifade edilme şeklidir (Usta, 1996).

- *Edim*: Amaçların gerçekleşmesindeki işleyiş ile ilgilidir ve bu uğurda harcanan çaba ve eylemlerin devamlılığını ifade eder (Karşlı, 2004).
- *Yararlılık*: Fayda sağlayıcı bir kavram olup, etkenlik yargısı için ulaşılamayan bir başlangıç noktasıdır. Yalnızca ideal ortamlarda işleyebilen bir kavramdır (Karşlı, 2004).
- *Etkenlik*: Bazen yeterlilik olarak da adlandırılan dolayısıyla kıt kaynakların en iyi kullanımını gerektiren ve otomasyonla tanımlanabilen, başka bir ifadeyle, yüksek teknolojik operasyon veya saat başına üretilen yüksek çıktı olarak görülen bir kavramdır. Etkenlik, zaman zaman etkinlik kavramı olarak kullanılsa da farklıdır. Etkinlik, bir eylemi gerçekleştirme veya bir eylemde bulunmadır. Bu yüzden etkenlik kavramından farklıdır ve birbirlerinin yerine kullanılmamalıdır (Karşlı, 2004).

İnsanlar da örgütler gibi etkili olmayı amaçlamaktadırlar. Etkililiğin anlamı amacın, istenen düzeyde gerçekleştirilmesidir. Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için örgütün etkili ve yeterli olması gerekir (Karatepe, 2005: 309).

Yönetimin görevi örgütsel etkililiğin sağlanmasıdır. Yönetim sürecini işleten yönetici, örgütsel etkililiğin sağlanmasında sorumlu olan kişidir. Bu nedenle, yöneticiler duruma uygun her bir koşul için etkililik ölçütü hazırlamaya ve eşleştirmeye ihtiyaç duyarlar (Karatepe, 2005).

Yöneticiler, örgütsel etkililiği sağlamak için, örgütün başarısından sorumludur. Başarılı olmak için, büyük ölçüde başarıyı istemek; buna ulaşacak performansa ve yeteneğe sahip olmak; çıkacak fırsatları değerlendirmek ve özellikle doğru zamanda doğru yerde olmak gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Artan, 1998).

1.1.3.1. Yönetimsel Etkililik Kavramı

Yapılan araştırmalarda, etkililik kavramı ya örgüt ya da yönetici açısından ele alınmıştır. Oldukça geniş olan yönetim literatüründe yönetimsel etkililik üzerine dikkat ve ilgilerin yöneltilmesi ile yönetimsel etkililik hakkında ancak dolaylı araştırma sonuçlarıyla bir şeyler söylenmiştir. Böylece, yönetimsel etkililiğe ilişkin araştırma yaklaşımlarındaki şu varsayım ileri sürülmüştür. Etkililiğin objektif bir gerçek olarak yöneticinin bir niteliği olduğu ve sayısal olarak ölçülebildiğidir (Cammock, Nilakant ve Dakin, 1995; Akt: Karşlı, 2004: 43).

Yönetim konusunda önemli bir değere sahip olan yönetsel etkililik, yöneticinin davranışları sonucu ortaya çıkan bir etkililik şeklidir. Yöneticinin etkililiği, bulunduğu konunun gerektirdiği çıktıların elde edilme derecesi ile ölçülebilir. Bu durumda yönetsel etkililik, yöneticinin birlikte çalıştığı kişilerin etkinliğiyle de belirlenebilmektedir (Cambell, Dunnette ve Lawler, 1970: 43). Copezio ve Morehouse (1995) örgütlerde yönetsel etkililiğin göstergesi olarak dokuz öğeden bahsetmektedirler. Bunlar (Akt: Karatepe, 2005: 312):

1. Haberleşme,
2. Planlama ve organizasyon,
3. Kişiler arası ilişkiler,
4. Karar verme,
5. Problem çözme,
6. Personel ile ilgilenme,
7. Yaratıcılık-yenilikçilik,
8. Takım çalışması,
9. Doğruluk ve dürüstlük ilkeleridir.

Bu ilkelerin gerekleri yerine getirildiği sürece var olan yönetsel etkililiğe doğrudan tesir eden bazı dış faktörlerde vardır. Bu faktörler şunlardır (Koçel, 1976: 34):

- Örgütün ekonomik, teknik ve sosyal özellikleri,
- Örgütteki üstler ve astlar arasındaki ilişkinin özellikleri,
- Yöneticinin kişisel özellikleridir.

Örgütte çalışanlar arasında bir uyum ve dengenin kurulması, sağlıklı ast-üst ilişkisinin sağlanabilmesi ve giderek hizmetin niteliğinin iyileştirilmesi açısından bu dış faktörler hayati bir öneme sahiptir (Ertekin, 1993: 3).

Yapılan çalışmalarda, yönetsel etkililiğine göre yöneticiler “etkili” ve “etkisiz” olarak ayrılmış ve yeterlilikleri Tablo 1.1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.1. Etkili ve Etkisiz Yönetici Yeterlilikleri

ETKİSİZ YÖNETİCİ	ETKİLİ YÖNETİCİ
Kendisi için hedef oluşturmaya ihtiyaç var.	Kendi hedefini oluşturma yeteneği var.
Biriminde amaç duygusu yok.	Birimine açık bir amaç duygusu aşılar.
Statükodan memnundur, değişmeden kaçınır.	Sürekli olarak yeni yaklaşımlar arar, değişime yöneliktir.
Kısa vadeli düşünür, geleceği kestiremez.	Geleceğe yöneliktir ve uzun vadeli düşünür.
Detaylarla uğraşır, geniş perspektifi kaybeder.	Geniş görüş oluşturur, detaylarla uğraşmaz.
Sıradan işlerin ayrıntılarına çok eğilir.	Sıradan işlerin ayrıntıları ile uğraşmaz.
Yönetime çok az zaman ayırır.	Yönetime yeterince zaman ayırır.
Girişkenliği ve hırsı yoktur.	Üst düzeyde cesareti ve hırsı vardır.
Sınırlı bir iş kapasitesi vardır.	İş için yüksek istek ve kapasitesi vardır.
Kararsızdır.	Kararlıdır.
Önceliklere çok az duyarlıdır ve kolayca hata yapabilir.	İyi bir öncelik hassasiyeti vardır, sonucu göze alır.
Problemlerin kaynağına inmez ve temel nedenleri bilmeksizin münakaşaya girer.	Zekidir, problemlerin kaynağına iner ve temel nedenlerini belirler.
Zamanı iyi kullanamaz, işlere iyi dağıtamaz.	Zamanı iyi kullanır.
İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında zayıftır.	İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında iyidir.
Çok şey yapmaya çalışır, haleflerini yetiştiremez.	İyi görevlendirir, diğerlerine katılır, haleflerini eğitir ve yetiştirir.
Danışmaksızın değişikliğe zorlar, öğrenmek için gönülsüz ve katıdır.	Değişikliği sunmadan önce işgörene danışır, öğrenmeye istekli ve esnektir.
Olumsuzluğu belirtir, yüksek edime yeterli tanıyı ve desteği veremez.	Olumluluğu belirtir, yüksek edimi tanır ve destekler.
Ortalıkta az görünür, birimleriyle yeterli temasta bulunmaz.	Ortalıkta çok görünür, işlere yetişir, oyunun içindedir.
Ulaşılamaz ve yardıma gönülsüzdür.	Ulaşılabilir, dostça ve destekleyicidir.
Olumsuz görüştedir ve başkalarıyla ilişkide güçlükleri vardır.	Olumlu görüştedir ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurmada çok rahattır.
İkiyüzlüdür, güvenilmez.	Dürüst ve güvenilir bir kişiliği vardır.

Kaynak: (Cammock, Nilakant ve Dakin, 1995; Akt: Karşlı, M. D., 2004).

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere etkili yöneticilerin cesaretli, hırslı, zeki, dürüst ve güvenilir kişiliğe sahip oldukları söylenmiştir. Aynı zamanda etkili yöneticiler zamanı iyi

kullanırlar ve geleceğe dönük planlar yaparlar. İşin planlanmasında ve programlanmasında oldukça etkilidir. Değişime açıktırlar ve yapılan değişiklikleri işgörenlerine danışmaktadırlar.

Yönetmel etkililik, karmaşık iç içe ilişkiler dizisinin ve etkileşim örüntüsünün bir ürünü olarak tanımlanmıştır. Bir yöneticinin problemleri önceden tahmin etme kapasitesi (geleceğe yönelme), işgörenlerle ilişkilerinde ve danışma ölçülerinde gösterilen özellik ve davranışların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Etkili yönetim birçok boyut arasında bir yetenekler dengesini gerektirir. Bu denge yalnızca bir dizi nitelikli davranışları değil, aynı zamanda yönetici boyutundaki birçok kişisel özellikleri de içerir (Karşlı, 2004: 45).

Yöneticilerin genel kişilik özelliklerini iş içinde ve iş dışındaki özellikler olarak tanımlarız. Başarıdaki genel özellikler ve hoşnutluklar iş ve kişisel yaşamla ilgilidir. Etkili liderlerin genel kişilik özellikleri (Dubrin, 2004: 33; Akt: Kasapoğlu, 2009: 36);

Kişisel güven,	İsteklilik,
Hayal kırıklığı ile baş edebilme,	Güvenilirlik,
İçtenlik,	Dışa dönüklük,
Mizah duygusu,	İddialı olma ve
Alçakgönüllülük,	Duygusal sağlamlıktır.

Etkili liderler hem yapılacak işlerden, hem de onu yapacak olan insanlardan sorumludurlar ve ikisi arasında uygun dengeyi kurabilmelidirler. Etkili liderler her zaman pozitif örnek oluştururlar ve iyi rol modelleridirler. "Benim dediğimi yap, yaptığımı yapma" görüşünü taşıyan liderler etkili lider olamazlar. Liderler çalışanları etkilemek ve beklentilerini öğrenmek için istekli olmalıdırlar. Örneğin, eğer güvenilirlik önemli ise liderler güvenilirliğin tutarlı örneklerini göstermelidirler. Eğer dakiklik önemli ise bir lider dakikliğin tutarlı örneğini ortaya koymalıdır. Etkili bir lider olmak için işinde gerekli olan bütün özelliklerin teknik profesyonellelikle birlikte tutarlı bir örneğini göstermelidir (Goetsch, 2005: ix).

1.1.3.2. Okul Yönetiminde Yönetmel Etkililik

Bürokratik dilde okul yöneticiliği gibi önemli olan görevlere "kritik görevler" denir ve bu makamda oturanlar "kritik personel" olarak önem görür (Açıklan, 2006: 155). Bu nedenle okul yöneticilerinin okul örgütünün etkililiğinin sağlanmasında en kritik role sahip oldukları söylenebilir.

Ülkemizde eğitim yöneticilerinin “özellikle de okul yöneticilerinin” yetiştirilmesi 7. Milli Eğitim Şûrasından itibaren eğitsel temelli bir konu olmuştur. Türkiye’de yönetici yetiştirme pratiğinde Şimşek (2004)’inde ifade ettiği gibi Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar üç temel yönelimin hâkim olduğu varsayılabilir. Bunlardan birincisi ve uzun süre yönetici yetiştirme konusunda geçerliliğini koruyan “Çıraklık Modeli” ikincisi, 1970’lerde ortaya çıkan ve akademik çevrelerce kabul gören ve yukarıda sözü edilen “Eğitim Bilimleri Modeli” ve son olarak 1999’da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan hizmet içi eğitim gerekliliği ve bazı ek niteliklerin atamalarda tercih nedeni olarak uygulamaya konulmasıdır (Şimşek, 2004: 14).

Her üç döneminde yönetici atamasına ilişkin getirdiği ölçütlere dikkat edildiğinde bu ölçütlerin ne 21. Yy’ın ihtiyacı olan yönetici yetiştirme programı ile ilgili olduğu ne de okulların yönetilmesinde görev alacak etkili okul yöneticilerinde bulunması gereken özelliklerle ilgilidir. Bütün getirilen ölçütler merkezi sistemin istek ve arzularını sorgulamadan, düşünmeden hızlı bir şekilde yerine getirecek memur özelliklerinden ibaret olmuştur (Korkmaz, 2005: 238).

İki binli yıllarda nüfusun hızla artması nedeniyle eğitime karşı talep yoğunlaşmış ve sınırlı olan kıt kaynakların sunumu aşamasında çok karmaşık sorunlar yaşanmıştır. Eğitim sistemine karşı olan yoğun isteklere yanıt vermek ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için okul yöneticilerinden beklentiler artmış; çok çeşitli olan görevlerine bazen formal, bazen de informal olarak yenileri eklenmiştir. Günümüzde “okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, işgörenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması” (Çelikten, 2001: 298) da beklenmektedir.

Eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak, okul işletmesinin yöneticisi öğretmenlere, velilere, yardımcılara ve kamu yöneticilerine eğitimle ilgili en iyi kararlar verebilmeleri için çeşitli aktiviteler ve sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturur (Arslan, 2002: 89).

Yönetim süreçleri içerisinde özel bir önem taşıyan, yönetimin merkezinde yer alan ve liderliğin özünde bulunan etkileme süreci, eğitim yönetiminde çok önemli bir yere sahiptir (Aydın, 1994: 273). Her yönetici gibi, okul yöneticisinin de yöneticilik sürecinde bazı problemlerle karşılaşması kaçınılmazdır. Bu problemleri azaltmak, yöneticinin teorik bilgi ve pratikteki başarılarına bağlıdır. Bu konudaki uygulamalar sadece eğitim yönetimi alanı ile

sınırlandırıldığında başarı da sınırlı kalmaktadır. Okul yöneticisinin; iletişim, grup dinamiği, karar süreci, sistem analizi gibi alanlardan da geniş ölçüde yararlanması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1997: 100). Bu nedenle, okul yöneticisinin eğitime doğrudan katkısı olan diğer yönetsel alanlarda da kendisini yetiştirmesi beklenmektedir. Okul yöneticileri, yönetimlerinde etkililiği sağlamak istiyorlarsa, yönetim anlayışında ortaya çıkan gelişmelere de ayak uydurmak zorundadırlar (Karatepe, 2005: 313). Okul yöneticilerinin etkileme becerisine güç kazandıran kaynaklar şöyle sıralanmaktadır (Erdoğan, 2000: 86);

- 1. Teknik Güç:** Planlama, liderlik teorileri, örgütsel yapılar, zaman planlaması gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güçtür.
- 2. İnsan İlişkileri Gücü:** Okulda çalışılan ve çevrede bulunan kişilerle kurulan sağlıklı ilişkilerin sağladığı güçtür.
- 3. Eğitimcilik Gücü:** Eğitim, öğretim ve okulun işleyişi ile ilgili konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güçtür.
- 4. Sembolik Güç:** Okuldaki işleyişlerin ne anlama geldiğini açıklayan, değer sistemlerinin sağladığı güçtür.
- 5. Kültürel Güç:** Okulda belirli süreçlerden geçerek oturmuş olan değerler ve ilkelerden oluşan informal yapının sağladığı güçtür.

Balcı (1993) “Etkili Okul” adlı araştırmasında öğretmenlerin, etkili okuldaki yöneticilere ilişkin algılarını belirlemeye çalışmış ve etkili okuldaki yöneticilerin davranışları olarak şunları belirlemiştir:

1. Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.
2. Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.
3. Öğretim programlarını koordine eder.
4. Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.
5. Personelin okula bağlanmasını sağlar.
6. Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.
7. Sınıflarda olup bitenleri; sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.
8. Sıkça okulun her tarafında görülür.
9. Sürekli öğrenci ile temas halindedir.

10. Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.
11. Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.
12. Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.

Şahin (2000: 243-260) yaptığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticisinin görevini etkili şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken 97 yeterlilik belirlemiştir. Bu yeterlilikten bazılarında yüksek uzlaşma sağlanmıştır. Uzlaşma sağlanan yönetici yeterlilikleri şunlardır:

1. *Öğretim Liderliği:* Eğitimdeki yeni yaklaşımları okula taşıma, Türk eğitim sistemindeki yasal düzenlemeleri bilme ve uygulama, öğretmenlerin ve diğer personelin gelişimlerini destekleme, gelişim psikolojisi, öğrenci psikolojisi ve yetişkin psikolojisini anlama, eğitim yöneticiliğine ilişkin kuram, ilke ve kaynaklardan yararlanma, gerektiğinde uzmanlardan yararlanma, okulun öğretim etkinliklerini planlayıp eşgüdümleme,
2. *Araştırma ve Mesleki Gelişim:* Yeni fikirlere ve değişime açık olma, literatürü izleyerek alandaki yeni eğilim ve uygulamalardan haberdar olma, bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma,
3. *İnsan Kaynaklarının Yönetimi:* Aday öğretmenleri iş başında yetiştirme, zamanı etkili kullanma, öğretmenin ve diğer personelin üstün performansını ödüllendirme, karar alma ve uygulama, okulda moral artırıcı uygulamaları sürdürme, personel arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma,
4. *Okul-Çevre İlişkileri:* Okul-çevre arasında etkili bir iletişim kurma, okulun etkinlikleri hakkında çevreyi bilgilendirme, çevrenin okula maddi ve manevi desteğini sağlama,
5. *İletişim:* Ana dilini doğru ve güzel kullanma, dinleme becerisine sahip olma, kişiler arası ilişkilerde etkili olma, uygun, açık, öz bir yazılı ve sözlü iletişim becerisine sahip olma, ikna gücüne sahip olma,
6. *Öğrenci İşleri:* Okulda öğrenci sağlığı ve güvenliğine ilişkin tedbirleri alma,
7. *Okul İşletmeciliği:* Okulun kaynak, tesis, araç-gereç ihtiyacın saptama, okul bina ve tesislerinin etkili ve verimli kullanımını sağlama, okul bina ve tesislerinin güvenliğini sağlayıcı tedbirleri alma ve uygulama, okul ihtiyaçlarına göre bütçe hazırlayıp öncelikleri belirleme,

8. *Kişilik Özellikleri*: Demokratik kişilik, insana saygılı olma, adil olma, bedensel ve ruhsal sağlık, çevredekilere güven verme, duyarlılık, yaratıcı düşünme, eleştiriye açıklık, okuma alışkanlığı, sabırlı olma, giyim ve görünüşe özen gösterme, güncel konuları izleme.

Etkili yöneticilerin, birlikte çalıştıkları kişileri daha kolay anlayabildikleri, tanıyabildikleri söylenebilir. Ayrıca etkili yöneticiler, onların kendini anlamasına ve tanınmasına da fırsat verir. Birlikte çalıştığı kişilerin bireysel ve mesleki beklentilerini anlayarak onlara kendilerini geliştirme fırsatı verip, iş doyumunu sağlayabilmeleri için uygun ortamı yaratabilirler. Değişen ve gelişen koşulları kavrayıp gereklerini yapan etkili yöneticiler, kendi gelişimlerine özen göstermenin yanında işgörenlerini de geliştirmeli, değişime uyabilir hale getirmeli ve bunun için gerekli olanakları yaratabilmelidir (Kasapoğlu, 2009: 76).

Kısacası, etkili yönetici kendisini okulun dört duvarı arasına koymaz. Etkili yönetici çalışkan, kendisini işine adayan, ailevi vb. sorunları işine taşımayan, katılımcı, kararların alınmasında işgöreninin görüşlerini önemseyen çift yönlü iletişime açık bir yöneticidir. Değişime ve gelişime açık, yeni fikirlerin sunulmasına taraftar ve aynı zamanda bu değişikliklerin uygulanmasında geleneksel tutumu reddedici bir anlayışa sahiptir. Okulun gelişmesi, yeni fikirlere açıklığı ve bunların uygulanabilirliği okulda olumlu bir iklimin oluşmasını ya da oluşturulmasını zorunlu kılar. Bu iklimin yaratılmasında en büyük pay yöneticiye düşmektedir (Aydoğan, 1999: 214).

1.1.3.3. Yönetimsel Etkililiğin Boyutları

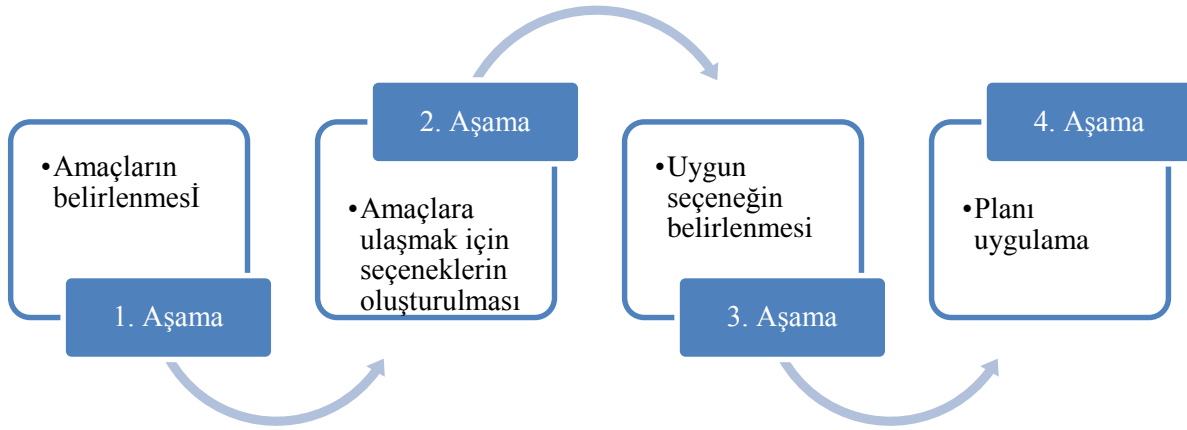
Murry (1993) tarafından geliştirilen, İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yönetimsel Etkililik Ölçeği'nde planlama, örgütlenme, denetleme, insan kaynakları yönetimi, liderlik, iletişim, ekip çalışması, problem çözme, karar verme yönetim işlevleri yer almıştır. Araştırmacı tarafından yapılan faktör analizi sonucunda beş boyut belirlenmiştir. Bunlar planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutlarıdır.

1.1.3.3.1. Planlama ve Karar Verme

Plan, örgütün gelecekte ulaşmak veya gerçekleştirmek istediği belli nokta veya durumlara erişmek için çizdiği bir harita olarak tanımlanabilir. Örgüt, plan yaparken, hangi

iş, ne zaman, nerede ve kiminle yapacağına karar verir. Bu kararı verirken, alternatifler arasından en iyi ve doğrusunu seçmeye çalışırlar. Planlama ise, planı ortaya çıkarmak için yapılan faaliyetleri içerir (Genç, 2007: 144). Her örgütün, amaçları farklı olsa da planlama süreci aynıdır. Planlama süreci, dört aşamadan oluşur (Paşaoğlu, 2012: 94). Şekil 1.1’de planlama süreci yer almaktadır.

Şekil 1.1. Planlama Süreci



Kaynak: (Gatewood, 1995: 247).

Şekil 1.1’de görüldüğü üzere planlama süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; amaçların belirlenmesi, bu amaçlara ulaşmak için seçeneklerin oluşturulması, uygun seçeneğin belirlenmesi ve planın uygulanmasıdır.

1.Aşama: Amaçların Belirlenmesi: Planlamanın ilk aşamasında, örgütün geleceğe yönelik amaçlarının ne olduğu belirlenir (Gatewood, 1995: 248). Amaçların belirlenmesi, planlama için önemlidir. Amaç olmadan, işleri ve faaliyetleri yönlendirmek, çaba ve örgütün maliyetlerini denetlemek imkânsızdır. İşgörenler, amaçların belirlenmesiyle, ne yapmaları gerektiğini bilirler. Belirlenemeyen amaçlar, işgörenlerin verimli bir şekilde çalışmalarını engelleyecektir. Amaçlar örgütün her kademesinde yer alan işgörenler tarafından anlaşılır ve ulaşılabilir olmalıdır (Paşaoğlu, 2012: 95).

2.Aşama: Amaçlara Ulaşmak İçin Seçeneklerin Oluşturulması: Amaçlar belirlendikten sonra, örgütün bu amaca nasıl, ne yaparak ulaşabileceği incelenir (Gatewood, 1995: 249). Bu süreçte, uzman veya danışmanlardan yararlanılır. Uzman veya danışmanlardan

yararlanılmasının sebebi, hem örgüte uygun hem de başarılı olabilecek seçenekleri bu kişilerin daha iyi belirleyebilecek olmalarıdır (Paşaoğlu, 2012: 95).

3.Aşama: Uygun Seçeneğin Belirlenmesi: Bu süreçte, daha önce belirlenen alternatifler arasından, örgütü amacına ulaştıracak olan en uygun seçenek belirlenir (Gatewood, 1995: 248) ve seçim yapılır. Seçim yapma, örgütün kaynaklarını nasıl ve ne yaparak kullanılacağını belirler. Seçim yaparken, seçenekler arasında karşılaştırmalar yapılmalı, hatta üstün ve zayıf yönleri belirlenmelidir (Paşaoğlu, 2012: 95).

4.Aşama: Planı Uygulama: Uygulama, planda yer alan adımların hayata geçirilme sürecidir (Gatewood, 1995: 250). Örgüt düşünme işlevinden yapma işlevine geçiş yapar. Plan, hangi adımların uygulanacağını belirtir. Özellikle planda, her adımda hangi kararlar alınacağı ve bu kararlar alınırken hangi bilgilerin kullanılacağı belirlenir (Paşaoğlu, 2012: 96).

1.1.3.3.2. Örgütlenme ve İnsan Kaynakları Yönetimi

Yönetimde planlama ve karar verme yönetsel işlevi yerine getirildikten sonra sıra örgütlemeye gelir. Örgütlenme en yalın anlamıyla planda belirlenen yollara uygun bir örgüt kurmayı içerir. Örgütlenme, “bir örgüt oluşturma” ya da “örgütün etkili olarak çalışabilmesi için seçilen iş, kişiler ve işyeri arasında yetki ilişkilerinin kurulması ve işlemlerin tümü” şeklinde tanımlanabilir (Ertürk, 1995: 76).

Örgütlenme ise “bir kuruluşun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli olan yer, araç-gereç ve personelin sağlanması; bunların belli bir sistem dâhilinde bir araya getirilmesi ve kişiler ile birimler arasında görev ve yetki dağılımının yapılması” şeklinde tanımlanabilir (Aydın, 2001: 62; Tortop, İsbir, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007: 60)

İyi bir örgütlenme;

- a) Görev, yetki ve sorumlulukların sağlıklı dağıtımını,
- b) Görev, yetki ve sorumlulukların sınırlarının çizilmesini,
- c) Kimin kimden emir alıp vereceğinin belirlenmesini (böylece yönetimin ve işlerin kolaylaşmasını),
- d) Örgütlerin büyütülmesi ve küçültülmesinin kolaylaşmasını,
- e) Örgüt üyeleri arasında iyi ilişkiler kurularak etkili ve verimli bir çalışma imkânı ve ortamı sağlanmasını,

f) Tüm unsurların amaçlar doğrultusunda çalışmasını,

g) Sosyo-ekonomik/teknolojik gelişmelere ayak uydurulmasını sağlar.

Örgütlenme ile örgütsel etkililik ve verimlilik arasındaki ilişkiyi Fişek (1975: 228) şöyle özetlemektedir: “Örgütsel etkinlik ve verimli çalışmanın nesnel ön-koşulunun görev, yetki, hak ve sorumlulukları kesin çizgilerle ayırılmış kademelerden oluşan biçimsel bir hiyerarşinin bağlayıcı varlığı olarak belirlediğini söyleyebiliriz. Herkesin her şeyden yetkili ve dolayısıyla sorumsuz olduğu bir örgüt, “büyük-çapta makine” benzetmesi... [yapılırsa], her dişlisi ayrı yönde giden bir çark gibidir; böyle bir yapının, bırakınız “etkin” biçimde çalışmayı, herhangi bir biçimde çalışması bile şaşırtıcı olur. Unutulmamalıdır ki, yetki, görev ve sorumluluk dağılımındaki çapraşıklık, doğası gereği, sorumsuzluğu besler; örgütsel etkinlik bakımından da, sorumsuzluğun görelisiyle mutlağı arasında hiçbir fark yoktur.”

İK (insan kaynakları) yönetimi bu faaliyetleri yürütürken İK’ya ilişkin motivasyonu, yetenekleri, kişilikleri ve tutumları dikkate almalı; işlere ilişkin gereklilikler ve ödül sistemleri ile dengesini kurmalı ve sonuçta performansı, verimliliği, kaliteyi, tatmini artıracak İK’yı elde tutmayı başarmalıdır. İK yönetimi faaliyetleri bazı iç ve dış faktörlerden etkilenir. İç faktörler arasında yönetimin amaçları ve değerleri, örgüt kültürü, stratejiler, yapı ve büyüklük sayılabilir. Dış faktörler de, örgütü ve dolayısıyla İK’yı etkileyen ekonomik eğilimler, işgücü piyasasındaki değişiklikler, devlet tarafından yapılan yasal düzenlemeler, rakiplerin faaliyetleri, demografik değişimler vb.dir. İK yönetiminde başarılı olduğu zaman örgütün yaşamını ve rekabetçiliğini sürdürmesi, gelişmesi ve verimlilik sağlaması gibi istenen örgütsel sonuçlar elde edilir (Benligiray, 2013: 8).

1.1.3.3.3. Ekip (Takım) Çalışması

Klasik yönetim anlayışından modern yönetim anlayışına geçen günümüz örgütlerinin işgörenler hakkındaki düşüncelerinde ve beklentilerinde önemli değişiklikler olmuştur. Eskiden yap denileni yapan, yapma denileni yapmayan işgören isteyen örgütler, artık fikirler geliştiren, öneriler getiren, kararlara katılan, sorumluluk üstlenen işgörenler istemektedirler. Bu amaçla örgütler kişilerin aidiyet duygularını geliştiren, sorumluluk almalarını sağlayan ve işgörenler arasında dayanışmayı arttıran ekip çalışmalarına yönelmişlerdir (Çetin, 2008: 44).

Ekip çalışması (koordinasyon) yönetimin ya da örgütün amacını gerçekleştirebilmesi için ilgili tüm birimler ve kişilerin uyum içinde hareket etmesidir. Diğer

bir tanımla, yönetim birimlerinin “belirli bir amacı gerçekleştirmek için aynı konuda çalışan diğer kuruluşlarla ve birimlerle işbirliği yapmaları” demektir (Tortop v.d., 2007: 114).

Takım, ortak ve değerli bir amaç, hedef, misyon için dinamik, birbirine bağımlı ve uyumlu bir şekilde birlikte hareket eden; her biri özel rol veya işlemlerle görevlendirilmiş ve her birinin sınırlı bir üyelik süresi olan iki veya daha fazla insanın oluşturduğu ayırt edilebilir bir grup olarak tanımlanabilir (Salas v.d., 1999; Akt: Zehir ve Özşahin, 2008: 267).

Bir takım, örgütün amaçları doğrultusunda kendine hedef gösterilen amaçları, planlanan bir düzeyde yerine getirdiğinde, etkililiğini yani başarısını ortaya koymuş demektir. Bir takım, meydana getirdiği ürün ile örgütün gereksinimlerinin bir kısmını karşılayarak, bir yandan örgütün doyumunu sağlar, diğer yandan da ürün ile takım üyelerinin hizmetlerinin karşılığını vererek, onların işten doyumlarını sağlar. Bu iki hedefe ulaşıldığında etkili bir takım oluşturulmuş demektir.

1.1.3.3.4. İletişim

İletişim olgusu insanlar tarafından çok farklı yönleri önemsenerken, çok farklı şekillerde açıklanagelmiştir. Cüceloğlu iletişimi 70’li yıllarda “kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alışverişi” olarak tanımlarken, şimdilerde “bir canın, başka bir cana değmesidir” biçiminde tanımlayarak bu kavrama çok zengin bir anlam yüklemektedir. Hoben iletişimi konuşma ve özel semboller olarak görmüş, “düşünce ve görüşlerin sözlü olarak karşılıklı alışveriştir” biçiminde tanımlamıştır. Berelso ve Steiner, iletişimin bir süreç olduğunu vb. sembollerin kullanılarak “bilgi, düşünce, duygu ve becerilerin aktarılması süreci” olarak tanımlamışlardır. Miller de davranış yönü ile ilgilenerken “bir kaynağın davranışlarını kasıtlı biçimde etkilemek üzere bir alıcıya mesajlar iletmesi” olduğunu söylemiştir (Ergin, 2010: 6-7).

İletişim üzerine yapılan çalışmalar, iletişimin üç temel özelliğinin olduğunu ortaya koyar. Bunlardan ilki iletişim etkinliğinin insanları gerektirmesidir. İkinci olarak iletişim, paylaşmayı gerekli kılar; yani iletişimde gönderici ve alıcı, mesajın ortak bir anlamı üzerinde anlaşmalıdır. Son olarak, iletişim semboliktir. Semboller; jestler, mimikler, sesler, harfler, rakamlar ve sözcüklerdir. Alıcı ve gönderici mesaja aynı anlamı verdikleri zaman, tam olarak iletişim ortaya çıkar (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2003: 9).

Sağlıklı iletişim kurabilmenin en önemli yollarından bir tanesi ve belki de en önemlisi, kişinin empati yeteneğine sahip olmasıdır. Empati yeteneği, insanın kendisini, karşısındakinin yerine koyması ve iletişimine bu yönde devam etmesidir. İletişimde önemli olan konulardan bir diğeri de, dili en iyi şekilde kullanabilmektir. İfade yeteneği, ne anlatmak istediğini bilmek ve bunu en iyi şekilde ifade etmek, iletişimde başarının anahtarı sayılabilir. İletişim biçimi, iletişimin günlük hayatta ortaya çıkış şekli yani günlük hayata uyarlanma şekli elbette ki gelenek, görenek, tarih, yaşam biçimi, hayata bakışa göre farklılıklar göstermektedir (Özgen, 2013: 100).

1.1.3.3.5. Liderlik

Eren (1984: 363) liderliği, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak tanımlamıştır. Lider, grup üyelerinin ihtiyaçlarından etkilenir, bu ihtiyaçlara göre bir strateji belirler ve bu bağlamda grup üyelerinin dikkatlerini çekerek onların enerjilerini bir noktada toplar ve istenen bir yöne kanalize eder (Ergun, 1981: 8).

Ergun (1981: 7) liderliği, bireylerin planları ve alınan kararları eyleme dönüştürmelerini sağlayan bir sanat, bir insan becerisi olarak ifade etmiştir. Dereli (1985: 222) liderliği, grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde gruba en etkili biçimde yön veren bir süreç olarak açıklamaktadır. Liderlik, insanların ekonomik, politik veya buna benzer güç ve değerler kullanarak bağımsız veya karşılıklı olarak oluşturdukları amaçlara ulaşmak için izleyicilerini harekete geçirme sürecidir (Erarslan, 2006: 5).

Liderlik kavramını etkileyen dört önemli faktör bulunmaktadır. Bunlar (Yiğit, 2002: 17): İlk olarak, liderin sahip olduğu bireysel yetenek ve kişilik özellikleridir. İkinci olarak, örgütün veya grubun özellikleri ve beklentileridir. Üçüncü olarak, liderle izleyiciler arasındaki ilişkinin ortaya çıktığı durumdur. Son olarak da etkileşimde bulunan lider ve takipçilerinin ortak amaçlarıdır. Liderlik bu dört ana faktörün bir fonksiyonudur.

1.1.4. Yönetmel Etkililik Konusunda Yapılan Araştırmalar

Yönetmel etkililik konusunda yapılan araştırmalar, Türkiye’de yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmıştır.

1.1.4.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Şahin (2013) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetmel Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetmel etkililiği konusunda teknik, insan ilişkileri ve kavramsal beceriler boyutlarında, öğretmen algılarını saptamak, yöneticilerin etkililik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Okul yöneticilerinin yönetmel etkililiği üç alt boyutta ele alınmıştır. Bu alt boyutlar; teknik beceriler, insan ilişkileri ve kavramsal beceriler olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma Kocaeli ili İzmit ilçesindeki resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 321 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Küme örnekleme yöntemi ile belirlenen katılımcılardan 288’i resmî, 33’ü özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Veri toplama aracı olarak Richard L.Andrews tarafından geliştirilen ve 1994 yılında Doç. Dr. Ali Aksu tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Müdürlerinin Etkililiği” anketi kullanılmıştır. Anket ile toplanan verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan hipotez testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda her bir araştırma problemine yönelik hipotezler oluşturulmuş, bu hipotezler bağımsız örneklemler t testi, Mann-Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskall-Wallis H testi ve Tamhane çoklu karşılaştırma testi ile test edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular göstermiştir; betimsel düzeyde resmî ilköğretim okulu öğretmenleri, özel ilköğretim okulu öğretmenlerine göre, yöneticilerinin yönetmel etkililik düzeylerinin daha düşük olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin yönetmel etkililik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer taraftan kıdem değişkenine göre, öğretmenler arasında görüş farklılıklarının olduğu görülmüştür. 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler, diğer öğretmenlere göre yöneticilerinin yönetmel etkililik düzeylerinin daha düşük olduğunu düşünmektedirler.

Kasapoğlu (2009) “Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre, Yönetmel Etkililik Açısından Okul Yöneticilerin Kendilerini Geliştirme Düzeyinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, yöneticilerin kendilerini geliştirme düzeyleri ile yönetmel etkililikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı değerlendirmiştir. Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki merkez ilçeler resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada kadın yöneticilerin bulunduğu tüm okullar örnekleme alınmış, bunun dışındaki okullar yansız örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmada, yöneticiler için kendini geliştirme ve yönetmel etkililik ölçeği, öğretmenler için

yöneticilerin kendini geliştirme ve etkililiklerine belirlemeye yönelik ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler ile elde edilen bilgiler tablo şeklinde, yönetici ve öğretmenlerin kimlik bilgileri frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olup olmadığı Varyans Analizi, Manny- Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ile kontrol edilmiş, kendini geliştirme düzeyi alt boyutları ile yönetsel etkililiğin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Bu araştırma sonucunda,

- Okul yöneticileri ile öğretmenlerin, yöneticilerin kendilerini geliştirme ve yönetsel etkililik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul yöneticileri kendilerini bu konuda daha başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir.
- Okul yöneticilerinin, yönetsel etkililik ve kendini geliştirme işlevine ilişkin görüşleri cinsiyete göre fark oluşturmazken, eğitim durumu ve kıdem arttıkça bu işlevlerinde olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yönetsel etkililik ve kendini geliştirme düzeylerine ilişkin görüşleri onların cinsiyetlerine, eğitim durumuna ve kıdemlerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, yöneticilerin kendini geliştirme düzeyini arttırdıkça, yönetsel etkililik işlevlerinde de pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir artış meydana gelirken; öğretmenlerin görüşlerine göre, pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir artış meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin kendilerini geliştirme işlevi, onların yönetsel etkililiklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

İra (2011) “Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetsel Etkililik” adlı araştırmasında, öğretim elemanlarının algılarına göre, eğitim fakültelerinde örgütsel kültür türlerinin ve yönetsel etkililik alt boyutlarının bulunma düzeylerinin ne olduğu, bunlar arasında önemli ilişkiler olup olmadığı ve bu düzeylerin öğretim elemanlarının mesleki özelliklerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Ege Bölgesi’nde bulunan, devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 769 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Örneklem olarak, 769 kişiden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 317 kişi alınmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel

Bilgi Formu” ve “Örgütsel Kültür Ölçeği” ve “Yönetmel Etkililik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada yirmi iki alt problem yanıtlanmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t- testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F), LSD Önemlilik, Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir: Öğretim elemanlarının algılarına göre yönetmel etkililiğin “planlama ve karar verme”, “örgütleme ve insan kaynakları yönetimi”, “ekip çalışması”, “iletişim” ve “liderlik” alt boyutlarının düzeyi “kısmen katılıyorum” aralığındadır. Öğretim elemanlarının yaşına göre, “örgütleme ve insan kaynakları yönetimi” ile “ekip çalışması” alt boyutlarına ilişkin algılarında önemli düzeyde farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının bölümlerine göre, “liderlik” alt boyutuna ilişkin algılarında önemli farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının “ekip çalışması”na ilişkin algıları, fakülteadaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının “planlama ve karar verme”, “örgütleme ve insan kaynakları yönetimi” ve “liderlik” alt boyutlarına ilişkin algıları, kıdemlerine göre önemli farklılık göstermektedir. “Örgütleme ve insan kaynakları yönetimi” ve “iletişim” alt boyutlarına ilişkin olarak, yönetim görevi olan öğretim elemanlarının algıları, yönetim görevi olmayan öğretim elemanlarının algılarına göre daha yüksektir ve önemli farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları eğitim fakültelerine göre, “planlama ve karar verme” alt boyutuna ilişkin algılarında önemli düzeyde farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının örgütsel kültür türlerine ilişkin algıları ile yönetmel etkililiğin alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” türleri ile “planlama ve karar verme”, “örgütleme ve insan kaynakları”, “ekip çalışması”, “iletişim” ve “liderlik” arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Yılmaz ve Taşdan (2006) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Nitel Bir Araştırma” adlı araştırmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin okul yönetiminde etkililiğin ne olduğu ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Bu amaçla, kişisel bilgiler dâhil beş sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiş olan on okul yöneticisi ile görüşme yapılmış ve bu görüşmeler kasete kaydedilmiştir. Yapılan kayıtlar çözümlenmiş ve nitel araştırma teknikleri ile analiz edilmiştir. Bu çerçevede görüşme yoluyla elde edilen veriler “*vurgu yapılan nokta*” kategorisi temelinde analize tabi tutulmuştur. Buna göre, vurgu yapılan nokta kategorisi temelinde, tek tek on katılımcıdan her birinin konuşmaları incelenmiş ve bu inceleme sonunda “*amaçlara vurgu yapma ve okula vurgu*

yapma” sözcükleri vurgu yapılan nokta kategorisine ait kodlamalar olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada eğitim yönetimi ile ilgili eğitim alan okul yöneticileri ile eğitim almayan okul yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik kavramına bakış açılarının farklılaştığı; eğitim almayan okul yöneticilerinin etkililik kavramında bilgili olmayı ve yöneticilerin kişisel özelliklerini öne çıkarırken, eğitim alan okul yöneticilerinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine vurgu yaptığı belirlenmiştir.

Koçak ve Helvacı (2011) “Okul Yöneticilerinin Etkililiği” adlı araştırmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin okullarda öğretim liderliği, insan kaynakları yönetimi, okulun kültürü, iklimi, okul çevresi, aile ve bütçe ve destek işleri boyutlarında etkililik düzeyini saptamayı amaçlamıştır. Ayrıca katılımcıların her bir boyuttaki görüşlerinin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın örnekleminde, Uşak ilinde çalışan 300 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin beş boyuttaki etkililiklerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede tek yönlü varyans analizi (ANOVA), cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek içinde t-testi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin etkililiklerinin tüm boyutlarda “çok” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmen görüşleri cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca ilköğretim okul yöneticilerinin en etkili olduğu alanın bütçe ve destek işleri daha sonra insan kaynakları yönetim; okul çevresi ve aile en son olarak da öğretim liderliği olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2000) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri” adlı çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri belirlemek amacıyla Delphi Tekniği kullanmıştır. Veriler üç ayrı anket kullanılarak toplanmıştır: I. Delphi Anketi, II. Delphi Anketi ve III. Delphi Anketi. Gruplar 114 maddenin 41'inde "yüksek düzeyde uzlaşmaya," 56'sı üzerinde "uzlaşmaya" varmışlardır. 17 madde üzerinde "uzlaşma sağlanamamıştır." Verilerin analizinde öğretim üyeleriyle ilköğretim okulu öğretmenleri arasında sürekli benzerliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bir başka benzerlik ise ilköğretim okulu yöneticileriyle ilköğretim müfettişleri arasında görülmüştür. İlköğretim okulu yöneticisinin görevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken “yeterlilikleri” saptamaya yönelik, uzman görüşünü almaya dayalı Delphi uygulamasında 97

yeterlik bir ilköğretim okulu yöneticisinin görevini etkili şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken yeterlilikler olarak belirlenmiştir.

1.1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hill (1977) “Artan Yönetmel Etkililik” adlı çalışmasında, yönetmel etkililiği yöneticilerin değerlerine, tavırlarına, motivasyonuna, insan ilişkilerindeki yeteneğine bağlamaktadır. Bütün yöneticilerin durumlara doğru teşhis koyabilme yeterliliğinde olmalarının öneminden bahsedilen çalışmada; doğru bir yönetmel psikoloji, değerlendirme ve problem çözme yeteneğinin önemine de değinilmektedir. Bu çalışmada yönetici geliştirme seminerlerinin başarısızlığının sebepleri irdelenmekte, orada alınan bilgilerin yöneticiler gerçekten istemezse iş yaşamına transfer edilmemesi seminerlerin etkisizliği için neden olarak gösterilmektedir.

Drew ve Bensley (2001) “Yeni Bin Yılda Küresel Yükseköğretim Sektöründe Yönetmel Etkililik” adlı makalesinde, 1980 yılından beri yükseköğretimin çevresinde bazı hızlı küresel değişikliklerin olduğunu belirterek, yeni bin yılda teknolojiadaki gelişmelerin şu ana kadar karşılaşılmamış büyüklükte olduğunu ve yöneticilerin de yönetimlerinde etkili olabilmek için bu teknolojik değişiklikleri yapmaları gerektiğini belirtmektedirler. Yükseköğretim örgütleri de bazı yeni gerçeklerle karşı karşıyadır. Bunlardan bir tanesi de, bilgi sermayesinin örgütlerin hayatta kalmasında çok önemli olduğu gerçeğidir. Bu çağda başarılı örgütlerdeki bireyler liderlik edecek, motivasyonu sağlayacak, geliştirecek ve örgütsel, küresel, kültürel ve sosyal değişmelere duyarlı olacaklardır. Etkili liderler başarı için dönüşümün mihenk taşıını oluşturacaklardır. Teknoloji çağındaki gelişmelere karşı örgütsel bütünlüğü sağlayıcı değer temelli politika ve uygulamalara yönelik güven gittikçe yükselmektedir.

Johnsrud, Rosser ve Heck (2003) tarafından yapılan “Yükseköğretimde Yönetmel Etkililik: Değerlendirme Prosedürlerinin Geliştirilmesi” adlı araştırmanın amacı dekan ve yöneticilerin etkililiğinin değerlendirilmesine ve izlenmesine yönelik bir değerlendirme modeli geliştirmektir. Yapılan çalışma sonucunda dekanların ve yöneticilerin etkililiklerini değerlendirmek için yedi boyutu olan bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu boyutlar, iletişim yetenekleri, farklılıkları destekleme, bölümün yönetimi, vizyon ve amaçları belirleme, insan ilişkileri, bölümün eğitim kalitesi, araştırma ve mesleki gelişme çabalarıdır.

Farahbakhsh (2007) “Eğitim Yönetiminde Yönetmel Etkililik: Genel Düşünce ve Perspektifler” adlı makalesinde, yönetmel etkililiği geliştirmek için yönetim fonksiyonlarına sistematiğ bir şekilde yaklaşmak gerektiğini belirtmektedir. Yönetmel etkililiği geliştirmek için yapılması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

- Amaçlar dikkatlice belirlenmeli, anlaşılabilir ve ölçülebilir olmalıdır. Çevrede herhangi bir değişiklik olursa, amaçlar tekrar gözden geçirilmelidir.
- Uygun planlar, politikalar ve programlar hazırlanmalı ve bunlar amaçların başarılmasında görev alan herkese iletilmelidir.
- Yetkiler ve sorumluluklar uygun şekilde oluşturulmalıdır.
- Yapılan işlerin ne kadar iyi yapıldığını ölçecek uygun bir performans değerlendirme sistemi olmalıdır.
- Performansa dayalı, performansı geliştirmeye yönelik, değerlendirme ölçütlerinin olduğu, değerlendirme sistemi tanımlanmalı ve uygulanmalıdır.

Yukl (2008) tarafından yapılan “Liderler Örgütsel Etkililiği Nasıl Etkiler?” adlı araştırmanın amacı, örgütlerde liderlerin örgütsel etkililiği nasıl etkilediğinin belirlenmesidir. Bu çalışmada stratejik liderliğin son yıllarda gittikçe önem kazandığı ve bu konuyla ilgili olarak stratejik yönetim, insan kaynakları yönetimi ve örgütsel değişim konularında araştırmalar yapıldığı belirtilmektedir. Bunun yanında liderlerin örgütlerin finansal performansını arttırmak için verimlilik, uyum ve insan sermayesi konularını dikkate almalarının gerekli olduğu ifade edilmektedir. Yöneticilerin giderek artan bir şekilde karmaşıklaşan ve belirsizleşen çevrede, liderlik davranışlarını, yarışma stratejilerini, formal programlarını ve yapılarını yeniden düzenlemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

1.2. ÖRGÜTSEL BAĞLILIK

1.2.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütler, ortak amaç ya da amaçların gerçekleştirilebilmesi için iki ya da daha fazla bireyin eşgüdümleşmesiyle oluşmaktadır. Ancak örgütlerin belirlemiş oldukları amaçlara ulaşabilmesi için sadece örgütsel yapılarını oluşturmaları yeterli olmamaktadır. Amaçlarına ulaşabilmeleri için örgütü oluşturan bireylerin istekli olarak amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda bir istekliliğin olması için örgüt çalışanlarının örgütlerine olan bağlılıklarının yüksek olması beklenmektedir (Demirtaş, 2010: 182).

Bağlılık, kelime olarak, "birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat" anlamlarına gelmektedir. Bunun yanında, "bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma, kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı bağlılık gösterme, yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülük" olarak da tanımlanmaktadır (Dolu, 2011: 17).

Bağlılık, en yalın haliyle belli bir varlığa karşı geliştirilen duygusal bir yönelme olarak tanımlanabilmektedir. Aynı zamanda, sosyal bir birimle -ki bu sosyal birim; işletme, işletmenin alt sistemleri, çevre, aile, meslek, sendika vb. olabilir- özdeşleşme olarak da tanımlanabilmektedir (Meyer ve Allen, 1984: 373; Akt: Karcıoğlu ve Çelik, 2012: 63).

Bağlılığın üç aşaması vardır: İtaat, dâhil olma ve kimlik kazanma. İtaat aşamasında, birey kendini tanıtmaya amacıyla karşısındaki insanların etkisini kabul eder ve örgüte dâhil olmaktan gurur duyar. Son aşama olan kimlik kazanmada ise birey örgütün değerlerinin övgüye değer ve kendi değerleriyle hemen hemen aynı olduğunu fark eder (Çetin, 2004: 90).

1970'lerde Rosabeth Moss Kantor yapmış olduğu araştırma ile dikkatleri bağlılık kavramı üzerine çekmiştir. 1980'lerde başarılı olan Japon şirketlerini Amerikalı yöneticiler incelemişlerdir. Bu başarının nedenlerinden birinin de sadık işgücü olduğunun farkına varmışlardır (Yılmaz ve Dil, 2008: 114). Sonuç olarak yüksek performanslı, eğitimli bir çalışanın uzun süre örgüte katkısının devam etmesi verimlilik artışı sağlar, çünkü örgütsel bağlılığı yüksek olan işgören örgütte kalır, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için çaba harcar ve ayrılmayı düşünmez (İnce ve Gül, 2005: 14).

Bir örgütün ömrü, işgörenlerinin örgütte kalmasına bağlıdır. İşgörenlerin örgütte kalması için örgüte bağlı olması gerekir. Bir işgören örgüte ne kadar bağlı ise o örgütten ayrılması o kadar zor olur. Bu yüzden örgütler yaşamlarını uzatmak için işgörenleri ile olumlu bir bağlılık içinde olmalıdır (Çetin, 2004: 90).

1.2.2. Örgütsel Bağlılık Tanımları

Özellikle 1970'lerden sonra üzerinde oldukça fazla durulan örgütsel bağlılık kavramının tanımı üzerinde henüz bir fikir birliğine varılamamıştır. Bunun en önemli nedeni, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi uzmanlık alanları temelinde ele almalarıdır. Bu yüzden, literatür taramalarında birçok örgütsel bağlılık tanımına rastlanılmaktadır (Oliver, 1990: 21; Akt: Çöl ve Gül, 2010: 292). Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- Örgütsel bağlılık genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inanç da dâhil olmak üzere bireyin örgüte olan psikolojik bağlılığını ifade eder (Çetin, 2004: 90).
- Örgütsel bağlılık, örgütün sürekliliği ve etkinliği için bireylerin ilgilerini ifade etmektedir. Çünkü güçlü bağlılık işgörenlerin yüksek düzeyde verimli olmasını sağlayacaktır (Aydınlı, 2005: 67).
- Örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgüte karşı hissettikleri psikolojik bağlılıktır. Bağlılık, işe duyulan ilgi, sadakat ve örgütsel değerlere karşı duyulan güçlü inançtan kaynaklanmaktadır (O'Reilly, 1989: 18; Akt: Çekmecelioğlu, 2006: 155).
- İşgörenin işyerine psikolojik olarak bağlanmasını ifade eden örgütsel bağlılık, işgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi olarak da tanımlanabilmektedir (Morrow, 1983: 491; Akt: Yalçın ve İplik, 2005: 396- 397).
- Örgütsel bağlılık, bireyin bir örgüt ile özdeşleşmesi ve kimlik birliğinin göreceli gücüdür (İnce ve Gül, 2005: 3).
- Örgütsel bağlılık, bireyin örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görmesi olarak tanımlanmaktadır (Baysal ve Paksoy, 1999: 8).
- Örgütsel bağlılık kavramı, bireyin belirli bir örgüte karşı hissettiği özdeşleşme ve bütünleşme derecesini ifade etmektedir (Steers, 2002: 299; Akt: Sağlam Arı, 2003: 7).

- Yaptığı eylemlerden ve bu eylemler aracılığıyla, bireyin inançlarından sorumlu olması durumudur (Salancik, 1977: 1).
- Sistemdeki üyenin ya da izleyicinin sistemle olan ilişkisidir (Grusky, 1966: 489).
- Örgütün ve bireyin amaçlarının zaman içinde bir bütün olması veya birbirine uyum göstermesi sürecidir (Hall, Schneider ve Nygren, 1970: 176).
- Bağlılık, üyelik kavramına ilişkin bazı özellikleri içerir; kişinin o andaki durumunu yansıtır, başarı derecesi, çalışmaya istekli olma, o andaki katkı ve diğer ilgili çıktılarının hangi yönde olabileceğini öngörür ve güdüsel faktörlerin farklılaşan gereğini önerir (Brown, 1969: 347).
- Bağlılık daima bireysel ve gönüllüdür, zorla bağlılık olmaz. İşgörenler gönüllü olarak katıldıktan sonra ondan vazgeçemezler (Farnham ve Pimlott, 1990: 85).
- Bağlılık, öncelikle bireyin kişisel özelliklerini, kıdemini, başarı ihtiyacını, yetki, sorumluluk ve profesyonellik duygusunu kapsamaktadır (Thornhill, Lewis ve Saunders, 1996: 15).
- Kişinin işi doyurucu olmasa bile bu işe takılıp kalması ve kendini işine psikolojik olarak bağlanmış hissetmesidir (Rusbult ve Farrel, 1983: 430).
- Kişinin belli bir hareket tarzına bağlılık göstermesi, açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı beğenmesi ve ona devam etmeyi istemesidir (Schwenk, 1986: 299).
- Bir örgütün üst yönetim, müşteriler, sendikalar ve toplum gibi çoklu öğelerinin örgütün hedefleriyle özdeşleşme sürecidir (Reichers, 1985: 465; Akt: Balay, 2000: 14).
- Kişi ile örgüt arasında gerçekleştirilen bir psikolojik sözleşmedir. Psikolojik sözleşme ile bireylerin örgüte bağlılıkları arasında gözle görülebilen bir ilişki vardır (McDonald ve Makin, 2000: 86).
- Kişinin kimliğini örgütle bütünleştiren, örgüte karşı takınılan bir tutum veya yöneliştir (Sheldon, 1971: 143).
- Örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamıdır (Weiner, 1982: 418).

Riechers (1985) daha önce yapılan tanımların ortak yönlerini temel alarak Tablo 1.2'de verilen sınıflandırmayı yapmıştır (Balay, 2000: 14; İnce ve Gül, 2005: 7-8).

Tablo 1.2. Örgütsel Bağlılık Tanımlarında Kullanılan Kriterler ve Kullanımları

ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN TANIMLANMASINDA KULLANILAN KRİTERLER	ARAŞTIRMACILAR VE BULGULAR
YATIRIMLAR	Bağlılık örgüt tarafından sunulan ödül ve maliyetlerin bir fonksiyonu olup; örgütsel hizmet süresi ile paralellik arz eder. Bu yaklaşıma dayanan tanımlar; Becker (1960); Sheldon (1971); Alutto, Hrebiniak ve Alonso (1973); Farrel ve Rusbult (1981); Rusbult ve Farrel (1983); tarafından yapılmıştır. Allen ve Meyer (1990)'in devamlılık bağlılığı da örgüte yapılan yatırımları (algılanan maliyet) esas almaktadır.
DAVRANIŞLAR VE ÖZELLİKLER (NİTELİKLER)	Bu kriterleri kullananlara göre örgütsel bağlılık, çalışanların isteyerek, açık ve geri dönülemez davranışları sonrasında tutumsal bağlılıkla sonuçlanacak olan davranışsal eylemlere bağlılığıdır şeklinde tanımlanmıştır. Bu yaklaşıma dayanan tanımlar; Kiesler ve Sakumura (1966); Salancik (1977) ; O'Reilly ve Caldwell (1980); Schwenk (1986); O'Reilly ve Chatman (1986); Farnham ve Pimlot (1990); Heshizer, Martin ve Wiener (1991) tarafından kullanılmıştır.
ÇALIŞAN(BİREY)-ÖRGÜT AMAÇ UYGUNLUĞU	Çalışanlarla örgütün amaçlarının uygunluğunu hedef alan çalışmalarda ise örgütsel bağlılık, bireyin örgütsel amaç, değer ve hedeflerle özdeşleşip, onlar adına çaba sarf ettiğinde gerçekleşir şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlama şekli; Hall, Schneider ve Nygren (1970); Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974); Stevens, Beyer ve Trice (1978); Bartol (1979); Morris ve Sherman (1981); Angle ve Perry (1981); Bateman ve Strasser (1984) Stumpf ve Harman (1984); Reichers (1985); Morris, Lydka ve O'Creavy (1993); McDonald ve Makin (2000) tarafından kullanılmıştır.

Kaynak: (Reichers, 1985; Akt: Balay, 2000: 14).

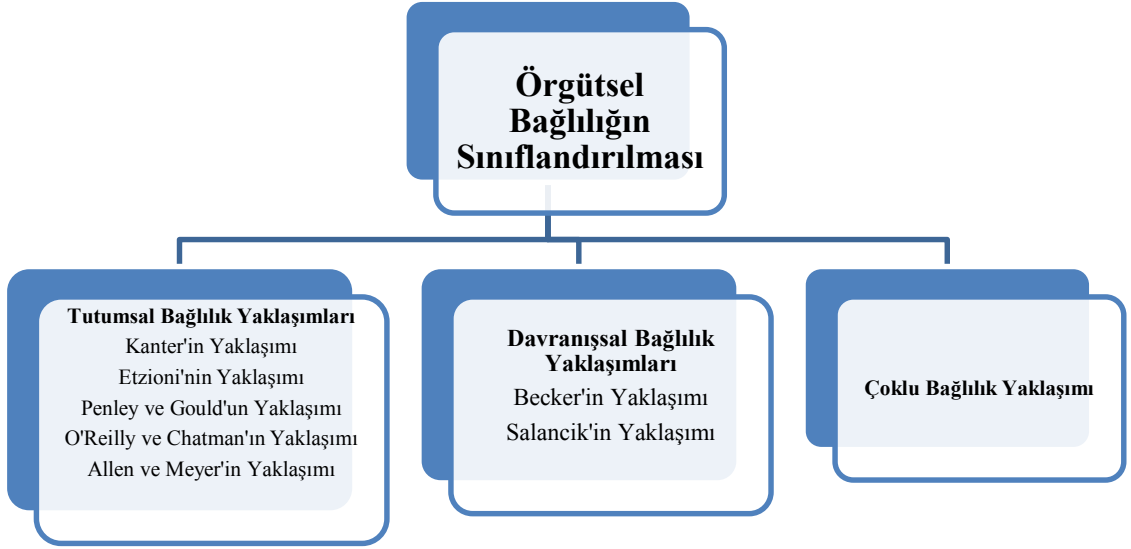
Ülkemizde yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık (organizational commitment) kavramının başlıca iki anlamda kullanıldığı görölmektedir. Buna göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı, örgütsel bağlılık; Balcı (2000) ve Celep (1996) ise, örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır. Bu araştırmada, bu kavramın karşılığı olarak “örgütsel bağlılık” kullanılmıştır. Çünkü bağlılık, bireyin, örgütteki diğer kişilere yakın olma duygusuyla kendini ifade ettiği özdeşleşme boyutu; bireysel ve içselleştirme boyutu (ki bunlar adanmışlığın karşılığıdır) ve araçsal bir birlikteliği anlatan uyum boyutunu da kapsayan daha genel bir kavramdır (O'Reilly ve Chatman, 1986; O'Reilly, 1995; Akt: Balay, 2000: 12-13).

Tarihçesi 1950'lere dayanan örgütsel bağlılık kavramı ile ilgili çalışmalar 1970'li yıllardan itibaren artmıştır. 1956'da Whyte “örgüte fazla bağımlı olan kişiyi tanımlayarak, bağımlılığın örgüt için oluşturabileceği zararları incelemiştir. 1958'de March ve Simon ile Morris ve Sherman tarafından yürütölen “örgüte bağlılığın değişimsel modeli” ile ilgili araştırmaları bulunmaktadır. 1960'da Gouldner'in “örgüte bağlılığı güçlendirmek için öneriler” getirdiği çalışması ve 1961'de Etzioni'nin ilk defa “bağlılığın türlerini belirlediği” araştırması ile bağlılık olgusunun temel yapısı hemen hemen ortaya çıkmaya başlamıştır (Demirtaş, 2010: 183). Steers, 1970 yılındaki çalışmasında örgütsel bağlılığın verimliliğe etkisini, 1976 yılındaki çalışmasında ise çalışan devir oranı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir (Dolu, 2011: 22).

1.2.3. Örgütsel Bağlılık Konusundaki Yaklaşımlar

Örgütsel bağlılık kavramının tanımlanmasında bir fikir birliğine varılmadığı gibi, bu kavramın sınıflandırılmasında da fikir birliğine varılamamıştır. Araştırmacılar, farklı kriterleri dikkate alarak çeşitli yaklaşımların ele alınabileceği sınıflandırmalar önermişlerdir. Genel olarak üç tür örgütsel bağlılıktan söz etmek mümkündür: tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılık. “Örgütsel bağlılık üzerine yapılan tanımlara bakıldığında bağlılığın ya davranışsal ya da tutumsal bir temele dayandığı görölmektedir” (Gözen, 2007: 44) şeklinde ayrıma giden çalışmalar olmakla birlikte bazı araştırmacılar çalışmalarında (Balay, 2000; Gül, 2002) üçüncü bir yaklaşım olarak çoklu bağlılık yaklaşımına da yer vermişlerdir.

Şekil 1.2. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması



Kaynak: (İnce ve Gül, 2005: 26).

Şekil 1.2’de görüldüğü üzere örgütsel bağlılığın sınıflandırılmasında tutumsal, davranışsal ve çoklu bağlılık olmak üzere üç farklı yaklaşımın olduğu söylenebilir.

1.2.3.1. Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları

Tutum kişiyi belirli bir davranışa yönlendiren eğilim olarak tanımlanmaktadır. Tutumlar; insanlara, nesnelere, olaylara ya da faaliyetlere yönelik kişilerin sürekli eğilimlerini göstermektedir (Ceylan, 1998: 72).

Tutumların duygusal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Duygusal öge; tutumun kişide oluşturduğu duygusal tepkilerdir. Bilişsel öge; bireyin bir nesne, olay ya da diğer kişiler hakkındaki inançlarıdır. Davranışsal öge ise tutum doğrultusunda performans göstermeyi belirtir (Can, 1997: 151).

Bayram (2005: 129)’a göre, tutumsal bağlılık örgütsel davranışçılar tarafından kullanılan ve işgörenlerin örgütleriyle olan ilişkilerini esas alan bir yaklaşım tarzıdır. Tutumsal bağlılık “bireyin örgütün değer yargıları ve hedefleriyle özdeşleşme isteğidir” (Samadov, 2006: 72).

Tutumusal bağıllık, bireyin kimliğinin örgütle özdeşleşmesi ya da örgütün amaçları ile kişisel amaçların zamanla aynı doğrultuya yönelip bütünleşmeleri halinde ortaya çıkmaktadırlar (Varoğlu, 1993: 8). Mowday, Steers ve Porter (1979: 225) tarafından tutumsal bağıllık bireylerin bazı manevi ödül ve menfaatler karşılığı kendilerini örgüte bağlı hissettikleri bir alış veriş ilişkisi olarak tanımlanmıştır.

Tutumusal bağıllıkla ilgili yaklaşımların amacı bu bağıllık türünün ortaya çıkış şekillerini ve öğelerini belirlemektir (Sökmen, 2000: 34). Tutumsal bağıllıkla ilgili yaklaşımların en önemlileri Kanter, Etzioni, O'Reilly ve Chatman, Penley ve Gould ile Allen ve Meyer tarafından geliştirilen yaklaşımlardır. Tutumsal bağıllık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bu yaklaşımlara aşağıda yer verilmiştir.

1.2.3.1.1. Kanter'in Sınıflandırması

Kanter'in sınıflandırması tutumsal bağıllıkla ilgili en göze çarpan yaklaşımlardan birisidir. Örgütsel bağıllık, işgörenlerin enerjilerini ve sadakatlerini toplumsal düzene vermeye istekli olmaları, güdülerini ve ihtiyaçlarını karşılayacak sosyal ilişkilerle kişiliklerini birleştirmeleridir (Kanter, 1968). Sosyal sistem olan örgütlerin belirli istek, ihtiyaç ve beklentileri bulunmaktadır. İşgörenler örgütlerinin bu beklentilerini kendilerini örgütlerine adayarak gerçekleştirebilirler (Gül, 2002: 42).

Kanter'e (1968: 500) göre bağıllık, sosyal sistem ve kişilik sistemi olmak üzere iki ayrı sistem içerisinde oluşur. Kanter bahsedilen her iki sisteme göre de bağıllığın üç esas şekilden bahsetmektedir. Bunlar;

Devam bağıllığı: Birey, örgütün üyesi olmanın kendisi için daha karlı olduğunu anladığında bu bağıllık türünün gelişmesiyle örgütüne ve örgütsel rolüne bağlanacak ve rolüne olumlu bir bilişsel değer yükleyerek duygusal veya normatif değerlendirme yoluna gitmeyecektir (Kanter, 1968: 504).

Kenetlenme bağıllığı: Bu bağıllık şekli, örgüte karşı olumlu duygusal yönelimleri içerir. Bireyin örgütü ile özdeşleşmesi, örgütün üyeleri ile yakından ilgilenmesi ve örgüte katılım duygusal açıdan bir tatmin sağlayacaktır. Bunun sonucu olarak da birey örgüte bağlanacaktır. Örgütleri ile ilişkileri sıkı olan üyeler, örgüte bağlı ve sadık olacaklardır. Bu örgütlerdeki üyeler arasında çekişmelere çok az rastlanacak ve grup bilinci ve grup birliği yüksek olacaktır. Böylece örgütün varlığını tehdit eden dış güçlere, yeterince güçlü bir şekilde

karşı konulacaktır. Bu bağlılığın güçlü olabilmesi için örgüt üyelerinin bir bütünün parçası haline gelmeleri ve üyelerin “biz” bilincine sahip olmaları gerekmektedir (Kanter, 1968: 500). Bu sebeple, örgütler üyelerinin psikolojik bağlılıklarını ve kenetlenmelerini gerçekleştirmek için işgören oryantasyonu, örgüte yeni katılan üyelerin herkese duyurulması ve tanıtılması, üniforma ve rozet gibi sembol kullanımı, kuruluş kutlamaları gibi yöntemlere başvururlar. Bütün bu yöntemler sayesinde grup üyelerinin birbirlerine sınıksız sarılmaları kenetlenme bağlılığını artıracaktır (Gül, 2002: 42).

Kontrol bağlılığı: Üyenin örgüt kurallarına bağlı olmasıdır. Üyenin olumlu davranışlar için örgütün norm, amaç ve değerlerinin önemli bir rehber olduğuna inanması, kontrol bağlılığını ortaya çıkarmaktadır (Kanter, 1968: 501).

1.2.3.1.2. Etzioni’ nin Sınıflandırması

1961 yılında örgütsel bağlılığın sınıflandırılması ile ilgili çalışmalarına başlayan Etzioni 1966 yılında örgütsel bağlılığı üç başlık altında incelemiştir:

- **Ahlaki Bağlılık:** Örgütün hedefleri, değerleri ve normlarını içselleştirme ile otoriteyle özdeşleşme temeline dayanmaktadır. Bireylerin örgütlerine bağlılıkları toplum için yararlı amaçları benimsemelerine bağlıdır. Dolayısıyla ahlaki bağlılık standartlar ve değerler içselleştirildiğinde ve birey ödüldeki değişimlerden etkilenmediği zaman ortaya çıkmaktadır (Morrow, 1983: 491). Ahlaki bağlılıkta birey, örgütün amaçlarını ve örgütteki işini değerli saymakta ve her şeyden önce görevini, işine değer verdiği için yapmaktadır (Schein, 1978: 65-67).
- **Çıkarıcı Bağlılık:** Örgüt ve işgörenler arasındaki alışveriş ilişkisini temel almaktadır. İşgörenler örgüte katkıları karşılığında elde edecekleri ödüllerden dolayı bağlılık duymaktadırlar. Çıkarıcı bağlılıkta bireyler bağlılık düzeylerini, güdülerini karşılayacak şekilde ayarlamaktadırlar. Yani bu bağlılık türü Kanter’in devama yönelik bağlılık türünde olduğu gibi alış-veriş ilişkisine dayanmaktadır. Kişinin kendisine verilen ücrete karşılık olarak bir günde yapması gereken işi uygun ölçüde yerine getirmesidir (Gül, 2002: 43).
- **Yabancılaştırıcı Bağlılık:** Örgütlerde bireysel davranışların sınırlandırıldığı durumlarda bu bağlılık türü oluşmaktadır. Örgüte karşı olumsuz bir yönelimi ifade etmektedir. Bu yönelim bireyin örgütünü cezalandırıcı veya zararlı gördüğü

durumlarda meydana gelmektedir. Bu bağıllık türünde birey örgüte psikolojik olarak bağıllık duymamakta fakat üyeliğini devam ettirmektedir (Morrow, 1983: 491).

Etzioni çalışmalarında bireylerin örgüte bağıllığını üç gruba ayırmıştır. Bunu bir doğru üzerinde gösterecek olursak, bir uçta yabancılaştırıcı, ortada çıkarıcı ve diğer uçta ise ahlaki katılım yer almaktadır. Bunlardan yabancılaştırıcı ve ahlaki katılım, esas olarak duygusal temellere dayanırken, çıkarıcı katılım bireyin örgütü bir araç olarak görmesine dayanmaktadır. Buna göre en olumsuz uçta negatif-yabancılaştırıcı, ortada nötr-çıkarcı (hesapçı) ve en olumlu uçta ise pozitif-moral (ahlaki) bağıllık vardır (Etzioni, 1975: 9-10; Akt: Balay, 2000: 15-16).

1.2.3.1.3. Penley ve Gould'un Sınıflandırması

Penley ve Gould (1988), Etzioni (1961)'nin örgüte katılım modelinin örgütsel bağıllığı kavramsallaştırma açısından yeterli olduğunu, ancak bu modelin literatürde yeteri kadar ilgi çekmediğini dile getirmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri, modelin karmaşık olması sebebiyle yeterince anlaşılabilmesidir. Modelde, ahlaki ve yabancılaştırıcı olmak üzere iki tür duygusal bağıllık bulunmaktadır. Bu bağıllıkların birbirlerinden bağımsız mı yoksa birbirine zıt kavramlar mı oldukları tam olarak anlaşılabilmemektedir. Bu iki bağıllık birbirine zıt kavramlarsa, yabancılaştırıcı bağıllık kavramına gerek olmayacaktır. Çünkü yabancılaştırıcı bağıllık, ahlaki bağıllık kavramının olumsuzluğudur. Bu görüşten hareketle Penley ve Gould (1988), bu iki bağıllık şeklini birbirinden bağımsız kavramlar olarak ele almaktadırlar.

Etzioni'nin bağıllık modelinin yeterince ilgi görmemesinin bir başka nedeni ise, modelin makro özelliğidir (İlsev, 1997: 19). Etzioni, Kanter'in aksine örgütlerde tek bir uyum sisteminin ve bu sisteme uygun düşen bağıllık türünün geçerli olabileceğini belirtmesine rağmen örgütlerde farklı uyum sistemleri ve bağıllık türlerini bir arada görmek mümkün olacağını söylemiştir. Bu noktada örgütlerde birden fazla uyum sisteminin ve bağıllık türünün bir arada görülebileceğini ileri sürmektedirler (Penley ve Gould, 1988).

Penley ve Gould (1988), Etzioni'nin (1961) modelindeki örgüte katılım şekillerini temel almışlar ve örgütsel bağıllığın birbirinden farklı üç boyutu olduğunu ileri sürmüşlerdir:

- **Ahlaki Bağıllık:** Bu bağıllık türü örgütün amaçlarını kabul etmeye ve bu amaçlarla özdeşleşmeye dayanır. Ahlaki bağıllıkta, birey kendini örgüte adanmakta, örgütün başarısı için elinden geleni yapmakta ve örgütü desteklemektedir.

- **Çıkarıcı Bağlılık:** Örgüte katkıda bulunan üyelerin bu katkılarının karşılığında ödüller ve teşvikler elde etmelerine dayanmaktadır. Bu bağlılık türünde birey belirli ödüllere ulaşmak için örgütü bir araç olarak görmektedir.
- **Yabancılaştırıcı Bağlılık:** Bu bağlılık türü, bireyin, örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün olmadığına ve alternatif örgütlerin bulunmadığı konusundaki algılamalarına dayanmaktadır. Örgüte yabancılaştırıcı bağlılık ile bağlı olan birey, örgütteki ödül ve cezaların, yapılan işin niteliği ve niceliğinden çok tesadüfî olarak verildiğini düşünmektedir. Bu da, bireyin örgütün iç çevresi üzerinde kontrolünün olmadığını hissetmesine neden olmaktadır. Bunun dışında, alternatif örgütlerin olmaması yabancılaştırıcı bağlılığın artmasına neden olmaktadır. Bu da bireyin örgütün dış çevresi üzerinde kontrolünün olmadığını düşündürmektedir. Kişinin örgütün iç ve dış çevresi üzerinde kontrolünün olmadığını algılaması, örgüt ile arasında olumsuz bir duygusal bağ oluşmasına neden olacaktır. Bütün bunlar, kişide, örgütte hapsedildiği hissine sebep olmaktadır (Penley ve Gould, 1988: 47).

Dolayısıyla, çıkarıcı bağlılık ile yabancılaştırıcı bağlılık arasında önemli bir anlam farklılığı olduğunu söylemişlerdir. Çıkarıcı bağlılığa sahip olan işgören, çabalarının karşılığı olan ödülleri alamadığı zaman örgütten ayrılmak isteyecektir. Ancak yabancılaştırıcı bağlılığa sahip olan işgören, bu ödülleri elde edemediği için örgütten ayrılmak istemeyecektir. Çünkü ayrılması durumunda maddi kayba uğrayacağını düşünerek ya da alternatif örgütlerin olmaması gibi olasılıklar nedeni ile örgütte kalmak zorundadır (Penley ve Gould, 1988: 48).

Penley ve Gould, örgütsel bağlılığın ahlaki, çıkarıcı ve yabancılaştırıcı türlerinin farklı değişkenlerle farklı ilişkileri olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin ahlaki bağlılık iş ile aşırı ilgilenmedir. Bu bağlılıkta, normal mesai saatlerinin dışında çalışmak veya işle ilgili sorunları çalışma ortamı dışına taşımak gibi davranışları içerir (Penley ve Gould, 1988).

Çıkarıcı bağlılık bir değiş-tokuş ilişkisine dayandığından, bu bağlılık tipinde kişi kendini sevdirmeye çalışır. Bunun nedeni, işgörenin örgüt üyeliğinden elde edeceği kazançları arttırma isteğidir. Çıkarıcı bağlılık, kendini sunma ve üstlerle olan ilişkiyi arttırmaya dayanır. Kendini sunma davranışı, bireyin üstlerine örgüte daha fazla katkı sağlama arzusunu iletmesidir. Üstlerle olan ilişkiyi arttırma ise, işgörenin üstleriyle ilgili olan olumlu duygu ve düşüncelerini belirtmesi sonucunda onların sempatisini toplaması ve ilgisini çekmesi olarak açıklanabilir (İlsev, 1997: 20).

Yabancılaştırıcı bağlılıkta ise, birey kendi kariyeri üzerinde herhangi bir kontrole sahip olmadığını düşündüğünden dolayı, iş ve kariyer ile ilgili sonuçlar üzerinde kontrol eksikliği duygusunu hissetmektedir (Penley ve Gould, 1988).

1.2.3.1.4. O'Reilly ve Chatman'ın Sınıflandırması

Örgütsel bağlılık, kişi ile örgüt arasındaki psikolojik bağlılıktır. Özdeşleşme, kişi ile örgüt arasında bu psikolojik bağın gelişmesini sağlar. Bireyin örgüte bağlılığı, örgütün amaçları, değerleri ve tutumları ile özdeşleşmesiyle oluşur. Bu özdeşleşme düzeyi, bireyin örgüte bağlılığın nedenleri ve örgütün özelliklerine göre değişebilir. O'Reilly ve Chatman bağlılığı üçe ayırmaktadır (Gündoğan, 2009: 45-46):

Uyum Bağlılığı: Bağlılık, belirli ödülleri kazanmak için oluşmaktadır. Bu bağlılık türünde ödülün çekiciliği ve cezanın iticiliği söz konusudur (Güney, 2001: 139). Uyum bağlılığına sahip üyeler yalnızca belirli ödüller elde edebilmek için örgütle ilgilenmektedirler. Bu nedenle işin gerektirdiğinden fazlasını yapmak gibi bir eğilim taşımazlar. Bu üyeler örgütte kalmaya istekli değildirler (O'Reilly ve Chatman, 1986, 493; Akt: Gündoğan, 2009: 46).

- **Özdeşleşme Bağlılığı:** Bağlılık, örgütün diğer üyeleriyle doyum sağlayıcı bir ilişki kurmak veya ilişkiyi devam ettirmek için meydana gelmektedir. Böylece birey, bir grubun üyesi olmaktan dolayı gurur duymakta ve başkalarının etkisini kabul ederek doyum sağlayıcı ilişkiler kurmaktadır (Güney, 2001: 139). Özdeşleşme, bireylerin kendilerini ifade etmek ve tatmin sağlamak için diğer üye ve gruplarla ilişkilendirmesi ile oluşur. Bu bağlılık türünde birey örgütün amaçlarını, değerlerini ve özelliklerini kabul eder ve bunlarla özdeşleşirse bağlılık gerçekleşmektedir. Bu durumda örgütsel bağlılık, bireyin örgütün bakış açısını ve özelliklerini kabul etme ve kendine uyarlama derecesini yansıtmaktadır (İlsev, 1997: 12).
- **İçselleştirme Bağlılığı:** Bireyin ve örgütün değerlerinin uyumasıdır. İşgörenin bireysel değerleriyle örgütün değerlerini uyumlaştırması ve örgütün değerlerinin kendisine içsel ödül sağladığını algılamasıdır (Güney, 2001: 139).

Uyum boyutu, ödül-maliyet değerlendirmesini öne çıkararak bireyi araçsal algılara; özdeşleşme ve içselleştirme ise, örgütün beklentilerine dönük sonuçlara yönelmektedir (Balay, 2000: 18).

Uyum bağlılığı, bireyin örgütü belirli maddi ödülleri elde edebilmek için bir araç olarak görmesine dayanır. Özdeşleşmeye dayalı bağlılıkta, birey örgütün bir üyesi olmayı amaçlarken, içselleştirmeye dayalı bağlılıkta ise, bireyin ve örgütün değerlerinin benimsenmesine dayanır (Bülbül, 2007: 17).

İşgörenlerin resmi olarak belirlenmiş rollerinin dışında, daha fazla gönüllü davranışta bulunması ve örgüt yararına çalışması için uyuma dayalı bağlılıktan daha çok özdeşleşmeye ve içselleştirmeye dayalı bağlılığa gereksinim vardır (O'Reilly ve Chatman, 1986, 493; Akt: Gündoğan, 2009: 46).

1.2.3.1.5. Allen ve Meyer'in Sınıflandırması

Allen ve Meyer'e göre tutumsal bağlılık, işgörenler ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik bir durumdur (Allen ve Meyer, 1990: 2). 1984'te Meyer ve Allen, örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalarında bağlılığın, "duygusal bağlılık" ve "devamlılık bağlılığı" olmak üzere iki boyutlu incelenmesini teklif etmişlerdir. Ancak, 1990'da "normatif bağlılık" olarak adlandırılan üçüncü bir boyut ilave etmişlerdir (Allen ve Meyer, 1990: 3).

Duygusal bağlılık: Bireyin örgütle özdeşleşmesi, örgüte katılımı ve örgütle arasında duygusal bir bağ hissetmesidir. Bu bağlılığı taşıyan birey, kendini örgütün bir parçası olarak hissetmekte ve birey için örgüt büyük bir anlam ve önem taşımaktadır (İlsev, 1997: 22).

Duygusal bağlılığı yüksek olan işgörenler ekonomik nedenleri göz ardı ederler, sadece örgütün değerlerini uygun buldukları ve onun misyonunu gerçekleştirmesine yardımcı olmayı istedikleri için örgütlerinde kalmak istemektedirler. Bu durumda birey için örgütün performansı ön planda olup, birey örgüt başarısını veya zararını kendisininmiş gibi kabullenmektedir. Bu nedenle, örgütlerin işgörenlerinde gerçekleşmesini en çok arzu ettikleri bağlılık türü, duygusal bağlılıktır (Dolu, 2011: 54).

Devamlılık Bağlılığı: Allen ve Meyer, Becker'in (1960) Yan Bahis Kuramından yola çıkarak devamlılık bağlılığını geliştirmişlerdir. Literatürde, "rasyonel bağlılık" veya "algılanan maliyet" olarak da ifade edilen devamlılık bağlılığı, bireyin örgütten ayrılmasının getireceği maliyetlerin farkında olmasıdır (Dolu, 2011: 55). Algılanan maliyet kavramını içeren devamlılık bağlılığı, bireyin örgütten ayrılmasının maliyetinin yüksek olacağını düşünmesi nedeni ile örgüt üyeliğini devam ettirmesidir (İlsev, 1997: 22).

Normatif Bağlılık: Normatif bağlılık, birey kendisini örgüte karşı sorumlu hissettiği için örgütte kalma isteğidir. Bu istek, rasyonel bağlılıkta olduğu gibi örgütle ilgili çıkarlara dayanmamaktadır. Bunun nedeni bireyin yaşadığı toplumun ve bulunduğu örgütün ona sadakatin bir erdem olduğunu vurgulaması ya da çevresinde uzun süre tek bir örgütte çalışan insanların bulunmasıdır. Dolayısıyla birey sadakatin doğru ve ahlaki olduğuna inanmakta ve zorunluluk hissetmektedir (İlsev, 1997: 22).

Normatif bağlılık, bireyin örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görmesi yönüyle duygusal bağlılıktan; örgütten ayrılma sonucunda ortaya çıkacak kayıplardan etkilenmesi yönüyle de devamlılık bağlılığından farklıdır. Normatif bağlılıktaki zorunluluk, devamlılık bağlılığında olduğu gibi çikara değil, erdemlilik ve ahlaki duygulara dayanmaktadır. Duygusal bağlılık ve devamlılık bağlılığı, örgüte girdikten sonra kazanılan bir takım maddi ve manevi araçlardan etkilenirken, normatif bağlılık daha çok örgüte girmeden önce sahip olunan değerlerden etkilenmektedir (Dolu, 2011: 57).

Her üç bağlılık boyutunun 3 ortak yönü bulunmaktadır. Buna göre her üç bağlılık da (İnce ve Gül, 2005: 423);

1. İşgörenlerin örgütleriyle ilişkilerini yansıtmaktadır,
2. Örgüt üyeliğini devam ettirme kararı ile psikolojik bir durumu yansıtmaktadır,
3. Birey ve örgüt arasında, örgütten ayrılma ihtimalini azaltan bir bağın oluşmasına sebep olmaktadır.

Meyer ve Allen'a (1997: 11) göre, örgütsel bağlılık boyutları arasında ortak özellikler bulunmaktadır. Ancak buna rağmen her biri farklı tecrübe ve uygulamalara bağlı olarak geliştikleri için boyutların psikolojik yapıları birbirlerinden farklıdır. Buna paralel olarak iş yaşamında güçlü duygusal bağlılığı olan işgörenler 'çünkü istiyorum', devamlılık bağlılığı gösteren işgörenler 'çünkü ihtiyacım var' ve normatif bağlılıkla hareket eden işgörenler de 'çünkü zorunlu olduğumu hissediyorum' şeklindeki düşünce ile örgütte kalırlar (Lawler ve Yoon, 1996: 90).

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

1.2.3.1.6. Tutumsal Bağlılıkla İlgili Yaklaşımların Mukayesesi

Yukarıda ele alınan tutumsal bağlılıkla ilgili yaklaşımların benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması ile daha sağlıklı bir karşılaştırma yapılacağı düşünülmektedir.

1.2.3.1.6.1. Tutumsal Bağlılıkla İlgili Yaklaşımların Benzer Yönleri

Tutumsal bağlılıkla ilgili yaklaşımların ortak veya benzer yönleri şunlardır (İlsev, 1997: 26-28; Varoğlu, 1993: 8-9):

- a. Duygusal Bir Nitelik İçerir: Bu bağlılık türlerinde, örgütün amaç, hedef ve değerlerinin kişi tarafından benimsenmesi üzerinde durulmaktadır. Kişi örgütün ve kendisinin amaç ve değerlerini büyük bir uyum içerisinde gördüğünden, örgüt üyeliğinin sürmesini istemektedir. Örgütte çalıştığı için büyük bir mutluluk duymaktadır. Bu mutluluk bireyin örgüt lehine ekstra çaba sarf etmesini sağlamaktadır.
- b. Rasyonel Bir Nitelik İçerir: Yaklaşımların bir diğer ortak yönü kişisel çıkarları en üst düzeye çıkarma, maliyetleri de en alt düzeye indirme isteğidir. Diğer bir ifadeyle tutum ve davranışlarda rasyonel düşünme eğilimi hâkim olmaktadır. Bu bağlılıktaki alış-veriş felsefesi bireylerin tutum ve davranışlarına yön vermektedir. Kişiler örgütü belirli ödül ve yararları elde etmek için bir araç olarak görmektedirler. Ödül elde etmenin yanı sıra örgütten ayrılmanın getireceği maliyetin kişiler tarafından yüksek bulunması kişilerin örgütlerine rasyonel bağlılık göstermelerine sebep olmaktadır. Bu sebepten dolayı bu yaklaşımlarda kişilerin bağlılıklarında gönüllülük değil, zorunluluk hissedilmektedir. Bu zorunluluğun kaynağı ya yatırımlardan ya da alternatif iş eksikliğinden ortaya çıkmaktadır. Buna göre kişi, çalıştığı örgüte yıllar boyu yaptığı yatırımlar neticesinde bir takım kazançlar elde etmektedir. Şayet, örgütten ayrılırsa bu yatırımların boşa gideceğinden korkmaktadır. Dolayısıyla örgütten ayrılmayı istemeyecektir.
- c. Ahlaki Bir Nitelik İçerir: Bu niteliğin temel alındığı bağlılık türlerinde kişi, bağlılığı doğru ve ahlaki bir davranış olarak görmektedir. Buradaki zorunluluğun kaynağı ahlaki normlardır.

Yukarıda üç madde halinde özetlenen özelliklerden hareketle, tutumsal bağlılığı; kişisel değerlerle örgütsel değerlerin uyum içerisinde bulunduğu, kişilerin yıllar boyu elde ettikleri kazanımları kaybetme korkusuyla veya alternatif iş imkânlarının azlığı sebebiyle ya

da ahlaki normlarla örgütte kalmayı tercih ettikleri bağıllık türüdür şeklinde tanımlamak mümkündür. Tutumsal bağıllıkla ilgili teorilerin benzer yönleri bulunduğu gibi birbirinden farklılık gösteren yönleri de bulunmaktadır.

1.2.3.1.6.2. Tutumsal Bağıllıkla İlgili Yaklaşımların Farklı Yönleri

Tutumsal bağıllıkla ilgili yaklaşımların farklı yönlerinden birisi, örgütsel bağıllığın ölçülmesidir. Örgütsel bağıllığın ölçülmesi ile ilgili her yaklaşım sahibi farklı bir ölçek ortaya koymuştur. Diğer taraftan, tutumsal bağıllık türleri kişiler arasında ve kişinin kendi içinde değişik derecelerde ortaya çıkabilmektedir. Bağıllık türleri birbiriyle çoğu zaman iç içe geçmiştir. Örneğin, yabancılaştırıcı bağıllık, belli cezalara konu olma veya belli ödülleri elde edememe olasılıklarının bulunması ya da alternatiflerin kıtlığı nedeniyle bağlanmayı içerirken, aynı zamanda duygusal bir bağlanmayı da içermektedir (İlsev, 1997: 27).

Tutumsal bağıllık yaklaşımların farklı yönlerinden birisi de rasyonellik unsurunun ele alınış biçimidir. Uyuma dayalı bağıllık ile çıkarıcı bağıllık, katkılar karşılığında belli ödülleri elde etme isteğine dayanmaktadır. Kişi bu ödülleri elde edemediği zaman örgütten ayrılmak istemektedir. Devama yönelik bağıllık ile devamlılık bağıllığında ise, örgütten ayrılmaya karar verildiği zaman katlanılması gereken maliyetlere dayanmaktadır (Balay, 2000: 19).

1.2.3.2. Davranışsal Bağıllık Yaklaşımları

Örgütsel davranış araştırmacılarının kullandığı tutumsal bağıllık kavramına karşılık, sosyal psikologlar davranışsal bağıllık kavramını kullanmışlardır. Davranışsal bağıllık, üyenin davranışlarına yönelik olarak gelişmektedir. Örneğin; üye bir davranışta bulduktan sonra bazı etmenler nedeniyle davranışını sürdürmekte ve bir süre sonra sürdürdüğü bu davranışa bağlanmaktadır. Zaman geçtikçe söz konusu davranışa uygun veya onu haklı gösteren tutumlar geliştirmekte, bu da davranışın tekrarlanma olasılığını artırmaktadır (Meyer ve Allen, 1991: 62).

Sosyo-psikolojik bakış açısı temeline dayanan davranışsal bağıllık, işgörenlerin geçmiş deneyimlerine ve örgüte uyum sağlama durumlarına göre örgütlerine bağlı hale gelme süreci ile ilgilidir (Clifford, 1989: 144). Davranışsal bağıllık gösteren işgörenler, örgüte değil, yaptıkları belli bir faaliyete bağlanmaktadır (Meyer ve Allen, 1997: 9; Akt: Çöl, 2004).

Davranışsal bağıllık, bağıllığın dışavurumu veya normatif beklentileri aşan davranışlar olarak da ele alınabilmektedir. Bu kavram, işgörenin geçmişteki davranışlar nedeniyle örgüte

bağlı kalma süreci ile ilgilidir (Mowday v.d., 1982: 25). Bireyin örgütte kalmaya niyetli olması, örgütten ayrılmaması ve devamsızlık yapmaması gibi davranışlar onun örgütsel bağlılığını oluşturmaktadır (DeCottis ve Summer, 1987).

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

1.2.3.2.1. Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı

Örgütsel bağlılık konusunda ilk çalışmayı yapan Becker (1960) tarafından davranışsal yaklaşım geliştirilmiştir. Örgütsel bağlılığı ekonomik bir temele dayandıran Becker'in yaklaşımı, literatürde yan bahis kuramı olarak isimlendirilmiş ve Becker bağlılığın "davranışsal" yönü üzerine odaklanmıştır.

Davranışsal bağlılık, kişinin sürekli yaptığı davranış dizisini yapmaktan vazgeçtiğinde kaybedeceği yatırımları düşünmesi ve bu davranış dizisini sürdürmeye devam etmesidir (Meyer ve Allen, 1984: 372). Dolayısıyla Becker'e göre kişi, çalıştığı örgüte duygusal olarak bağlı değildir, ancak bağlanmadığı takdirde kaybedeceklerini düşündüğü için örgütte çalışmaya devam etmektedir (Becker, 1960: 32).

Becker'in yan bahis yaklaşımının hangi sınıflandırma içerisinde değerlendirilmesi gerektiği konusunda örgütsel bağlılık yazınında fikir birliğine varılamamıştır. Allen ve Meyer (1990), genel görüşün aksine Becker'in yaklaşımının davranışsal yaklaşım içerisinde değerlendirilmemesi gerektiğini söylemiş ve kendi araştırmalarında tutumsal bağlılık içerisinde değerlendirmişlerdir. Söz konusu araştırmacılara göre, bir örgüte devam etmeme, çalışanın örgütle ilişkisinin psikolojik bir boyutunu yansıttığı için tutumsal bir nitelik arz etmektedir. Bu nedenle Allen ve Meyer'e (1990) göre yan bahis yaklaşımının tutumsal bağlılık içerisinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da, Becker'in yan bahis yaklaşımına davranışsal bağlılık yaklaşımları arasında yer verilmiştir.

Becker kişilerin tutarlı davranışlar sergilemesinin gerekçesini yan bahisle açıklamaktadır. Yan bahse girmekle ifade edilen bir davranışla ilgili kararın o davranışla çok da ilgisi olmayan çıkarları etkilemesidir. Buna göre örgütsel bağlılık, işgörenlerin örgütle karşılıklı iki taraf olarak bahse girdikleri bir süreçtir. Bağlılığın "bahse girme" kavramına göre, bir kişi değer verdiği bir şeyi veya şeyleri ortaya koyarak, yani bir nevi bahse girerek

örgütüne yatırım yapar. Ortaya koydukları kendisi için ne kadar değerli ise bağlılığı da o derece artar. Kişinin yatırımları zaman içerisinde arttıkça alternatif iş olanaklarının çekiciliği azalmaktadır (Becker, 1960: 35).

Kişi davranışı ile tutarlı olma konusunda kendisi için önemli olan ve davranışlarıyla doğrudan ilgisi olmayan şeyler üzerine bahse girerken zaman, çaba, statü, ek gelirler gibi yatırımları ortaya koymaktadır. Kişinin sergileyeceği davranış bundan önceki davranışlarıyla tutarlı olmazsa bahsi kaybetmesine neden olacaktır, bu da kişi için önemli olan yatırımların kaybedilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla kişi girdiği bahsi kaybetmemek için sergileyeceği davranışlar ile önceki davranışları arasındaki tutarlılığı sağlamak zorunda kalacaktır (Gül, 2002: 48).

Becker'e göre, örgütlerde çalışanların bağlılık göstermesine yol açan dört adet yan bahis kaynağı vardır. Bunlar aşağıda özetlenmektedir (İnce ve Gül, 2005: 51-52):

- **Toplumsal beklentiler:** Kişi, toplumun beklentilerinin sosyal ve manevi yaptırımlarından dolayı davranışlarını sınırlayan bazı yan bahislere girebilir. Bu tür toplumsal baskılara örnek olarak sık sık iş değiştiren kişilere toplumda güvenilir gözüyle bakılmaması gösterilebilir.
- **Bürokratik düzenlemeler:** Emeklilik aylığı için her ay aylığından bir miktar kesinti yapılan bir kişi işten ayrılmak isterse, yıllardır aylığından kesilen ve hakkı olan bu parayı kaybedecek, emekli aylığı alamayacaktır. Emekli aylığı ile ilgili bu bürokratik düzenleme kişiyi bir yan bahise sokmuştur.
- **Sosyal etkileşimler:** Becker'in yan bahis kaynaklarından bir diğeri de sosyal etkileşimlerdir. Kişi, başkalarıyla ilişki içindeyken kendisiyle ilgili bir düşüncenin yerleşmesini sağlar ve bu düşüncenin bozulmaması için ona uygun davranışlar sergilemek durumunda kalır.
- **Sosyal roller:** Yan bahisler, kişinin bulunduğu sosyal role alışmış ve uyum sağlamış olmasından da kaynaklanabilir. Böyle bir durumda kişi, sosyal rolünün gereklerini yerine getirmeye çok fazla alışmıştır, başka bir role uyum sağlayamaz duruma gelmiştir.

Becker'e göre sözü edilen dört yan bahis kaynaklarından dolayı girilmiş olan yan bahisler ve bunlara yapılan yatırımlar zaman içinde giderek artmaktadır. Bu nedenle kişinin yaşı ve kıdemi, yaptığı yatırımların göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna göre, kişinin yaşı ilerledikçe ya da kıdemi arttıkça yatırımları da buna paralel olarak artmakta ve kişinin örgütten ayrılması zorlaşmaktadır (Gül, 2002: 49).

1.2.3.2.2. Salancik'in Yaklaşımı

Salancik'e göre; "bağlılık, kişinin göstermiş olduğu davranışlara ve örgüte olan inançlarına bağlanması durumudur" şeklinde ifade edilmiştir (Mowday, Porter ve Steers, 1982: 20).

Bireyin davranışa bağlanmasında davranışı isteyerek yapması önemli nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Gönüllü olarak yapılan davranışlar, herhangi bir baskı duymadan gerçekleştirilen davranışlardır. Davranışın herhangi bir dışsal nedene bağlanmaması, bireyin davranışı ve onun sonuçları hakkında sorumluluk taşıdığı duygusunu yaratır. Bu durum, bireyin davranışını sürdürme konusunda isteğini artırarak, davranışına bağlanmasını sağlayacaktır. Örneğin, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi isteğiyle bir örgütte çalışmaya başlayan bir birey, örgüte katılım davranışı açısından kişisel bir sorumluluk taşıyacak ve bu davranışını devam ettirme konusunda istekli olacaktır. Örgüte katılma davranışı ile uyumlu olacak şekilde olumlu tutumlar geliştirecek ve zamanla örgüte bağlanacaktır (Sökmen, 2000: 49-50).

Tutum ile davranış arasındaki uyumsuzluğun, birey tutumlara aykırı davranışlarda bulunması sonucunda ortaya çıkma ihtimali vardır. Örneğin, paraya ihtiyacı olan bir bireyin istemediği bir işte çalışması, tutum ile davranışı arasında çatışmaya neden olacaktır. Ancak birey paraya ihtiyacı olması sebebiyle işini bırakamayacağından, işiyle ilgili olumsuz tutumunu değiştirmeye çalışacaktır. Birey, tutumu ile davranışı arasında oluşan uyumsuzlukları giderebilmek için, genellikle davranışını haklı çıkarmaya çalışır. Bunun için tutumunu değiştirerek davranışı ile uyumlu hale getirir. Örneğin, uzun bir süre aynı örgütte çalışan birey yapılan iş teklifini kabul etmediğinde, bu seçimin doğru ve mantıklı olduğuna inanmaya çalışacaktır (İlsev, 1997: 35-36).

Davranışsal bağlılığın savunucuları olan Becker ve Salancik tarafından bağlılık, davranışları devam ettirme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Ancak Becker'in yaklaşımında davranışa yönelik bağlılığın oluşabilmesi için o davranıştan vazgeçtiği zaman kaybedeceği

yatırımların farkında olması gerekmektedir. Oysa Salancik'in yaklaşımında davranışa yönelik bağlılığın oluşabilmesi için kişi ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan psikolojik durumun diğer bir ifadeyle davranışı devam ettirme arzusunun olması gerekmektedir (Gül, 2002: 49).

1.2.3.3. Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Çoklu bağlılık yaklaşımı ise Reichers tarafından tutumsal bağlılığın biraz daha genişletilmesiyle ortaya çıkmıştır (Gül, 2002: 49). Örgütsel bağlılıkla ilgili sınıflandırmalar genellikle örgütün bütününe duyulan mantığa dayanmaktadır. Önceki örgütsel bağlılık sınıflandırmalarında genel olarak bağlılığın örgütün bütününe duyulduğu savunulurken, çoklu bağlılıkta örgüt içindeki farklı ögelere farklı derecelerde bağlılık duyulduğu kabul edilmektedir (Balay, 2000: 22).

Çoklu bağlılık yaklaşımına göre bağlılığın kişiler arasında farklı olabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla, bir kişinin örgüte bağlılığının kaynağı kaliteli ürünleri uygun bir fiyatla piyasaya sunuyor olması olabilirken, bir başkasının bağlılık kaynağı örgütün, işgörenlerine gösterdiği yakın ilgi olabilmektedir (Reichers, 1985: 467; Akt: Balay, 2000: 22). Çoklu bağlılık yaklaşımı modelinde örgütsel bağlılık, örgütü oluşturan çeşitli iç ve dış unsurların çoklu bağlılıklarının bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır. Kişiler, örgüt yöneticilerine, çalışma arkadaşlarına, referans gruplarına farklı bağlılıklar geliştirebilmektedirler. Aynı zamanda örgüt, dış çevresini oluşturan müşterilere, tedarikçilere, meslek odalarına, sendikalara ve topluma da farklı bağlılıklar gösterebilmektedir (Balay, 2000: 26).

1.2.4. Örgütsel Bağlılık Boyutları

Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel bağlılığın çeşitli boyutlarının olduğu görülmüştür. Etzioni (1961) örgütsel bağlılığı; ahlaki bağlılık, çıkarıcı bağlılık ve yabancılaştırıcı bağlılık, Kanter (1968) devam bağlılığı, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığı, Allen ve Meyer (1990) ise duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık olarak boyutlara ayırmıştır. Bu araştırmada O'Reilly ve Chatman (1986) tarafından yapılan sınıflandırma esas alınmaktadır. Bunlar uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığıdır.

1.2.4.1. Uyum Boyutu

Bazı durumlarda insanlar bir örgütü yüzeysel düzeyde desteklerler. Bunlar örgüte inanmaktan çok, uyumlu eylemler yoluyla bazı ödülleri kazanmayı ve cezalardan kaçınmayı isterler. Bu yüzeysel bağlılık, uyum olarak adlandırılmaktadır (Brockner v.d., 1992: 244; Akt: Balay, 2000: 68). Uyum, bağlılıkta ilk aşamadır. Bu aşamada birey, diğerlerinin etkilerini, sadece onlardan bir şeyler elde etmek için kabul eder. Yani uyumda örneğin, ödeme, ilerleme gibi belli dış ödülleri ve elle tutulur kaynakları kazanma amacı vardır (Brockner v.d., 1992: 242; Akt: Balay, 2000: 68).

Çulpan'a (1978) göre bireyler, örgütün bir üyesi olarak örgütten karşılık beklerler. Bu karşılık örneğin maaş, ücret, ikramiye, emeklilik hakkı, iyi çalışma koşulları, iş güvenliği, yetenek ve başarısını gösterebilme, tanınma, sorumluluk, saygınlık kazanma, statü, yükselme, kendini gerçekleştirme vb. olabilir. İşgören sunduğu hizmete karşılık, örgütten beklentilerinin karşılanacağını algıladıktan sonra örgütte kalmaya devam edecektir. Görüldüğü gibi, işgören için beklentilerin karşılanması kadar, bunların gelecekte karşılanacağına dair algı düzeyi de onun örgütte kalma kararına etki edecektir. Yapılan değerlendirmede beklentilerin karşılandığına/karşılanacağına ilişkin olumlu bir işaret yoksa bu onun çalışma düzenine ve performansına etkiden başlayarak, başka bir iş veya örgüt arayışına girmesine kadar gidebilecektir (Pehlivan, 2000: 118).

Uyum, ödül-maliyet dengesine dayalı bir bağlılıktır. Bunun yanında, birey ve örgüt arasında var olan bir dizi karşılıklı kabullere dayanır (Başaran, 1993: 157). İşgören ile örgüt arasında genellikle iki tür sözleşme bulunmaktadır. Bunlar; iş sözleşmesi ve psikolojik sözleşmedir. İş sözleşmesi işgören ile örgüt yönetimi arasındaki karşılıklı görev, hak ve yükümlülüklerin belirlendiği yazılı ve resmi sözleşmelerdir. Psikolojik sözleşmeler ise, Schein tarafından, örgütlerde yöneticiler, işgörenler ve diğer kişilerin her zaman uymak zorunda oldukları kurallardır. Ayrıca üyelerden beklenen davranışlarla ilgili yazılı olmayan kurallar setidir şeklinde tanımlanmıştır (McDonald ve Makin, 2000: 84).

Yazılı olmayan ve gayri resmi olan psikolojik sözleşmeler örgütler için oldukça önemlidir. Bülbül (2007: 27) psikolojik sözleşme ile bireylerin örgüte bağlılıkları arasında açık bir bağlantı bulunduğunu söylemiştir. Psikolojik sözleşme iyi tanımlanmış bir görevin başlangıçta kabul edilmesi anlamını taşır. Bu da örgütün değerlerini kabullenmek, paylaşmak

ve örgütün üyesi olarak kalmak gibi davranışları beraberinde getirir (Kalleberg ve Reve,1992; Akt: İnce ve Gül, 2005: 61).

1.2.4.2. Özdeşleşme Boyutu

Özdeşleşme, işgörenin örgütsel hedef ve değerleri benimseyip kabullenmesini ifade etmektedir. Ayrıca, işgörenlerin memnuniyet duydukları bir örgütü taklit etme isteğinden kaynaklanan etkidir. Örgütler ve örgüt yönetimleri işgörenlerin gözünde bu etkiyi vizyonları, stratejik sezgileri, ikna yetenekleri, özgüvenleri ve dinamik enerjileri sayesinde elde ederler (Bülbül, 2007: 5).

Bir örgütte özdeşleşmeyi sağlamak için başvurulacak yöntemlerin başında, işgörenlerin davranışlarının onaylanıp, başarılı olanların övülmesi gelmektedir. Bu durum, işgörenlerin kendilerine güvenmelerini ve örgütleri için daha fazla bir sorumluluk alma duygusuna sahip olmalarını sağlayacaktır (Bülbül, 2007: 6).

Bir kişi, bir grup veya örgütle çeşitli sebeplerden dolayı özdeşleşmektedir. Grup üyeliği sayesinde birey kendisini tanıır ve kendini gerçekleştirmek için çabalar. Grup üyeliği bireye ait olma duygusunu yaşatmaktadır. Şayet örgütün imajı, prestiji ve güvenilirliği yüksek ise üyeler daha fazla özdeşleşme göstermektedirler (Benkhoff, 1997; Akt: İnce ve Gül, 2005: 10-11).

Örgütün amaçları ve değerleri ile özdeşleşen bireylerin yaptığı işten duyduğu memnuniyet derecesi daha fazladır (Kaya, 2007: 17). Memnuniyet derecesi yüksek olan bireylerin, örgütlerinde çalışmaya devam etmesi muhtemeldir.

İnsanlar örgütsel bağlılığın bu boyutunda örgütlerine bağlılık göstermekten gurur duymaktadırlar. İşgörenler çalıştığı örgütü çevresindekilere gururla anlatabiliyorsa, örgüt ile özdeşleşmiş demektir. İşgörenlerin bu aşamada örgütle üst düzeyde özdeşleşir. Çünkü örgüt işgörenlerin değer verdiği şeyleri destekler (O'Reilly, 1995: 322-323; Akt: Balay, 2000: 69).

1.2.4.3. İçselleştirme Boyutu

Örgütsel bağlılığın son boyutu olan içselleştirme; kişinin kültürü ile ilgili, değer ve kuralları kendi kişiliğinde değerlendirecek benimsemesidir. Böylece kişi toplumsallaşarak hem öğrenir hem de bu öğrendiklerini kabullenir (Dolu, 2011: 20).

İçselleştirme davranışa rehberlik eden değerlerin birleşmesini içeren bir etkileme sürecidir. Örgüt yönetiminin ilgili tutum ve inançları, işgörenlerin kendi amaç ve değerleriyle örtüştüğü oranda örgütsel amaç ve değerleri içselleştirilmektedir (İnce ve Gül, 2005: 11).

Örgütsel bağlılığın en önemli göstergesi ve ilk koşulu işgörenin ve örgütün amaç, değer ve vizyonunun örtüşmesidir. Bir örgütün amaç ve değerlerini benimseyemeyen bir işgörenin o örgüte bağlılık göstermesi beklenemez. İşgörenin kişisel değerleri, hedefleri ve hayattan beklentileri ile örgütün işgörenine bu noktada sunabilecekleri arasında ilişki olması, sağlıklı ve yüksek düzeyli bir bağlılığın oluşmasını sağlar. İşgörenlerin beklentileri ile onlara sunulanlar arasındaki farklılık, örgütsel bağlılık düzeyini belirleyecek en önemli kriterdir (İnce ve Gül, 2005: 9). İşgörenin hem kendi amaçlarını gerçekleştirmesi hem de örgütün amaçlarına katkıda bulunması, örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkileyecektir.

1.2.5. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

İşletmelerin en önemli amaçlarından birisi, işgörenlerin yetenek ve becerilerini geliştirerek onlardan en üst düzeyde verim almak ve aynı zamanda işgörenlerin işletmeye olan bağlılıklarını artırmayı sağlamaktır. Örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörenlerin, bağlılığı olmayan işgörelere göre, örgüte ve üretime katılımları daha yüksek olmakta ve örgüt içerisinde daha iyi bir performans gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca örgütsel bağlılığı yüksek olan işgörelenler, örgütün diğer üyeleri ile iyi ilişkiler kurarlar ve işte tatmin düzeyleri daha yüksek olur. Bu nedenle, işgörelenlerin örgütsel bağlılığını tespit edebilmek, organizasyonlar için çok önemli bir husustur (Oberge ve Ugboro, 2003: 83; Akt: Yalçın ve İplik, 2005: 396).

İşgörelenin iş doyumunu ile örgüte olan bağlılığın düşük olmasının bireysel ve örgütsel bazı sonuçları olabilmektedir (Varoğlu, 1993: 27). Çalışma yaşamında iş tatminsizliği ve yetersiz örgütsel bağlılık, işgörelende sağlık yakınmaları, verim düşüklüğü, işe devamsızlık, örgüte daha düşük düzeyde bağlılık ya da örgütten ayrılmalar biçiminde sonuçlara neden olmaktadır (Balay, 2000: 93). Bu sonuçlar ise bu durumun işletmelerin amaçlarının gerçekleşmesini engelleyici ya da zorlaştırıcı birer sorun olduğunu göstermektedir (Yüksel, 2003: 262).

Çırpan (1997), ampirik araştırmalar sonucunda, örgüte bağlılık düzeyleri yüksek olan işgörelenler örgütte daha uzun süre kalmayı arzu ediyorsa, örgüte bağlılık ile örgütte kalma süresi arasında olumlu bir ilişkinin olması gerektiğini söylemiştir.

Bağlılığın devamsızlıkla ilişkileri konusunda yapılan araştırmalarda birbirinden farklı korelasyonlar bulunmuştur. Bağlılık ile devamlılık arasında çok güçlü olmamakla birlikte bir ilişki mevcuttur, ancak bağlılık işgörenlerin devamlılık göstermelerini sağlayan tek faktör değildir (İnce ve Gül, 2005: 95-96). Örgütsel bağlılık ve iş doyumunu, istemeyerek yapılan devamsızlığın değil isteyerek yapılan devamsızlığın toplam süresi ile doğrudan ilişkilidir (Sagie, 1998: 167).

İnce ve Gül (2005: 96), örgüte bağlılık ile işe geç kalma arasında önemli derecede olumsuz bir ilişkinin var olduğunu söylemiştir. Angle ve Perry, bağlılığı yüksek olan işgörenlerin işlerine daha az geç kaldıklarını ortaya koymuşlardır (İnce ve Gül, 2005: 96).

Randall (1987) bağlılık düzeylerini ele aldığı çalışmasında, bağlılığın üç düzeyinden bahsetmiştir; düşük, ılımlı ve yüksek bağlılık (Balay, 2000: 61).

1.2.5.1. Düşük Örgütsel Bağlılık

Düşük örgütsel bağlılık sergileyen işgörenlerin örgütleri ile aralarındaki bağ zayıftır. İşgören, örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için çaba göstermemektedir. Düşük bağlılık düzeyine sahip işgörenler örgütler için arzu edilmeyen işgörenler olarak nitelendirilebilir. Örgüt içerisinde “duygusuz işgörenler” olarak tanımlanmaktadır. Çünkü (Koç, 2009):

- Bu tür işgörenler ilk fırsatta buldukları örgütten başka bir örgüte geçebilmeyi arzulamaktadırlar.
- Bireysel görevlerle ilgili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının sağlanmasında da en az çaba gösterirler.

Düşük düzeyde örgütsel bağlılık sonucunda; söylenti, itiraz ve şikâyetlerle olduğu için örgütün adına zararlar gelmektedir. Örgütle ilişkide olan kişilerin örgüte güveni kaybolmakta, örgüt yeni durumlara uyum sağlayamamakta ve gelir kayıpları meydana gelmektedir (Bayram, 2005: 135).

1.2.5.2. İlimli Örgütsel Bağlılık

İlimli bağlılık düzeyinde yer alan işgörenler, sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve bu yüzden birey olarak kimliklerini korumak için çaba

göstermektedirler. Bu düzeydeki işgörenler, örgütün bütün değerlerini değil, bazı değerlerini kabul etme yeterliğine sahip olmakta, örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürmektedirler.

Bunun yanında örgüte ılımlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum, kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilmektedir (Bayram, 2005: 136).

1.2.5.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık

Bireyin içinde bulunduğu örgütün amaç ve hedeflerini kabul etmesi, tüm değer yargılarını benimsemesi, örgütüyle özdeşleşmesi, bağlanması ve kendisini adaması bu bağlılık düzeyinde olduğunu gösterir. Birey örgütün amaç ve hedeflerinin gerçekleşebilmesi için elinden geleni yapmaktadır. Birey yüksek düzeyde örgütte kalma isteği hissetmektedir (Koç, 2009).

Bu bağlılık düzeyinde işgörenlerin işin kendisinden, örgütteki geleceklerinden, denetimden, iş arkadaşlarından dolayı doyumları yüksektir. Bu kişilerin örgütten ayrılmaları; mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgütün amaç ve kültürünün değişmesi, işten doyumsuzluk ve az ödülleniş veya mahrum bırakılmış hissine kapılmaları durumlarında gerçekleşmektedir. Yüksek örgütsel bağlılık örgütler tarafından istenilen bir durum olsa da bazen, işgörenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeyi engellemektedir. Yüksek bağlılık düzeyi, bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Bayram, 2005: 136).

İşgörenlerin örgüte aşırı bağlılıklarının, örgüte bir maliyeti olabilir. Bunlardan birincisi, başarıları düşük işgörenlerin örgütte kalmaya devam etmesi, örgütsel etkililiğin azalmasına neden olmaktadır. Ve bu başarısı düşük işgörenlerin örgütte kalmaya devam etmeleri, yüksek başarı yeteneklerine sahip yeni bireylerin şirkete girmelerini engelleyebilir. Yüksek başarı yeteneklerine sahip bireylerin örgüte bağlılıkları da düşük olursa, örgüt, karşılayabileceği alternatiflerin en kötüsüyle karşı karşıya kalır: Örgütün kalmasını istedikleri ayrılmak ister, örgütün ayrılmasını istedikleri ise kalmak ister. Örgüt açısından aşırı bağlılığın ortaya çıkarabileceği diğer bir olumsuz sonuç ise, işgörenlerin bazılarının kendilerini bu

örgüte adamları sonucunda ortaya çıkan davranışlardır. Böyle bir işgörenin davranışları hem çalışma arkadaşlarını irrite edebilir, hem de etkileşime girdiği işletme dışı kişileri olumsuz etkileyebilir (Çırpan, 1999: 53). Bağlılık düzeylerinin olası sonuçlarına ilişkin bir özet Tablo 1.3'te gösterilmiştir.

Tablo 1.3. Bağlılık Düzeylerinin Olası Sonuçları

	Bireysel		Örgütsel	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Düşük Bağlılık Düzeyi	Bireysel yaratıcılık, yenileşme ve özgünlük, insan kaynaklarının daha etkin kullanımı	Yavaş mesleki gelişme ve ilerleme, dedikodu sonuçlu bireysel maliyetler, olası ihraç, ayrılma veya örgütsel amaçları bozma	İş devri/düşük performansın engellenmesi, işgörenin zararını sınırlama, morali yükseltme, yeniden yerleştirme, söylentilerin örgüt için yararlı sonuçları	Yüksek iş devri, gecikme, devamsızlık, kalma isteksizliği, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, örgüte karşı yasa dışı faaliyetler, Sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarara yol açıcı dedikodu, işgören üzerinde sınırlı örgütsel kontrol
Orta Bağlılık Düzeyi	İleri bağlılık duygusu, güvenlik, yeterlilik, sadakat ve görev Yaratıcı bireycilik, Kimliğin korunması	Mesleki gelişme ve ilerleme fırsatları sınırlı olabilir, parçalı bağlılıklar arasında kolay olmayan uzlaşma	Artan işgören kıdemi, Sınırlı ayrılma isteği, Sınırlı iş devri, Yüksek iş doyumunu	İşgörenin rol üstü ve üyelik davranışlarının sınırlanması, Örgütsel istemlerle iş dışı işlemlerin dengelenmesi, , Örgütsel etkililikte düşüş
Yüksek Bağlılık Düzeyi	Bireysel mesleki gelişime ve beklentileri karşılama, davranışın örgütçe ödüllendirilmesi, bireyin iş yapma tutkusu	Bireysel gelişme, yaratıcılık, yenilikçilik ve hareket olanaklarının bastırılması, Değişime karşı bürokratik direnç, Sosyal ve ailevi ilişkilerde gerilim, İşgörenler arasındaki dayanışmanın yetersizliği, Görev dışında da örgütün bir araya gelmesi için sınırlı zaman ve enerji	Güvenli ve dengeli işgücü, işgören, daha yüksek üretim için örgütün istemlerini kabul eder, yüksek düzeyde görev yarışı ve performans, Örgütsel amaçların karşılanabilmesi	İnsan kaynaklarının yerinde kullanılmaması, Örgütsel esneklik, yenileşme ve uyum yoksunluğu, Geçmişteki politika ve süreçlere tam güven, Gayretli işgörenlerden öfke ve düşmanlık, Örgüt adına yasadışı ve etik olmayan eylemlere girişme

Kaynak: (Randall, 1987: 462; Akt: Balay, 2000: 67).

Balay'a (2000: 59-67) göre **düşük bağlılık düzeyinin** birey açısından olumlu sonuçları bireysel yaratıcılık, yenileşme ve özgünlük; olumsuz sonucu ise düşük performans, işten ayrılma olabilmektedir. Örgüt açısından olumlu sonuçları düşük performansın engellenmesi, işgörenin zararını sınırlama, morali yükseltme, yeniden yerleştirme; olumsuz sonuçları ise yüksek iş devri, devamsızlık, örgütte kalma isteksizliği, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, örgüte karşı yasal olmayan faaliyetler, sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarara yol açıcı dedikodu, işgören üzerinde sınırlı örgütsel kontrol olarak sıralanmıştır. **İlmlı bağlılık düzeyinin** birey açısından olumlu sonuçları ileri bağlılık duygusu, sadakat ve görev, yaratıcı bireycilik; olumsuz sonuçları ise mesleki gelişme ve ilerleme fırsatları sınırlı olabilir, parçalı bağlılıklar arasında kolay olmayan uzlaşma olarak bulunmuştur. Örgüt açısından olumlu sonuçları artan işgören kıdemi, sınırlı ayrılma isteği, sınırlı iş devri, yüksek iş doyumunu; olumsuz sonuçları ise örgütsel etkililikte düşüş olabilmektedir. **Yüksek bağlılık düzeyinin** birey açısından olumlu sonuçları davranışın örgütçe ödüllendirilmesi, bireyin iş yapma tutkusu; olumsuz sonuçları ise bireysel gelişme, yaratıcılık, yenileşme ve hareketlilik fırsatlarının boğulması; değişmeye karşı direnç, sosyal ilişkilerde gerilim, arkadaş dayanışması yoksunluğu, iş dışı örgütler için sınırlı zaman ve enerji olabilir. Örgüt açısından olumlu sonuçları güvenli ve dengeli iş gücü, örgütsel amaçların karşılanabilmesi, olumsuz sonuçları ise insan kaynaklarının yerinde kullanılmaması, örgütsel esneklik, yenileşme ve uyum yoksunluğu, gayretli işgörenlerden öfke ve düşmanlık olabilmektedir.

1.2.6. Örgütsel Bağlılık Konusunda Yapılan Araştırmalar

Örgütsel bağlılık konusunda yapılan araştırmalar, Türkiye'de yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki alt başlık altında ele alınmıştır.

1.2.6.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar

Serin (2011) "İlköğretim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki" adlı araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler tarafından sergilenen öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma ilişkisel ve nedensel araştırma modelindedir. Araştırmada örneklem seçiminde oranlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda Konya ili merkez ilçelerinde (Meram, Karatay, Selçuklu) bulunan okul ve öğretmen sayısına göre oranlamaya gidilerek toplamda 17 ilköğretim okulu ve 2009-2010 eğitim

öğretim yılında bu okullarda görev yapan 419 öğretmen, örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre örneklem grubunun cevapları doğrultusunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yöneticilerin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunda yer alan davranışları; en az ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutunda yer alan davranışları sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin, kurumlarında çalışan yöneticilerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algıları arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri de aynı oranda artmaktadır. Öğretimsel liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelendiğinde ise örgütsel bağlılık ile başta okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları olmak üzere bütün alt boyutlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık ile en düşük korelasyona sahip boyut ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutudur. Öğretimsel liderliğin örgütsel bağlılığı yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda yer alan davranışların örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmektedir.

Yıldırım (2013) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Denetim Görevlerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi (Elazığ İli Örneği)”adlı araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla çalışma kapsamında, Elazığ İli'nde çalışan İlköğretim Okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile çalıştıkları okullara olan örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında okul yöneticisinin denetim görevleri altı farklı boyutta ve örgütsel bağlılık üç farklı boyutta ele alınarak, okul yöneticisinin denetim görevlerini yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elazığ ilindeki tüm ilköğretim okulları araştırmanın çalışma evreni olarak alınmıştır. Evrendeki 3323 öğretmenden yansız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 600 öğretmen örnekleme

oluşturmuştur. Örnekleme alınan öğretmen gurubuna dağıtılan ölçme araçlarından geri dönen 409 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular özetle şunlardır:

- Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin denetim görevlerini yerine getirme konusundaki algı düzeyleri; fiziki durum, eğitim-öğretim, öğrenci işleri ve personel işleri boyutlarında çok yüksek, mali işler ve okul-çevre işleri boyutlarında ise yüksek düzeyde bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri; duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında yüksek, devam bağlılığı boyutunda ise orta düzeyde bulunmuştur.

Yüce (2010) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel çalışmadır. Çalışmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada; örgütsel bağlılığın uyum ve özdeşleşme boyutu ile hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla yerine getirdikleri ve öğretmenlerin çalıştıkları kuruma orta düzeyde bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin daha çok öğretim liderliği davranışı sergileyerek öğretmenlerin desteklenmesi ve gelişmesi için somut adımlar atmaları, kişilik ve ödül gücünü kullanmaları önerilmiştir.

Aydoğdu (2008) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul Müdürü Yeterlilikleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıladıkları okul yöneticisi yeterlilikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla, öğretmenlerin bu değişkenler ışığında sergiledikleri davranışları belirlemiştir. Araştırma tarama modelinde olup, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını etkileyen faktörler, kurum yöneticilerinin örgütsel bağlılığa etkisini belirleyen davranışlar hakkında ilgili kaynaklar taranıp, konuyla ilgili daha önceden yapılmış benzer araştırmalar ve raporlar araştırılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, ilgili uzman görüşleri de alınarak anket formu hazırlanmıştır. Araştırma bir bağımsız evrenden oluşmakta ve bu evrenden alınmış bir bağımsız örneklem içermektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları okul yöneticisi yeterlilikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek

amacıyla araştırma kapsamına alınan; İstanbul ili Avrupa yakası Bayrampaşa İlçesi'nde rastgele seçilen 17 ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler evreni oluşturmaktadır. Bu evrenden random (tesadüfî örneklem) yöntemi ile seçilen 120 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. Bunlar; birinci bölüm giriş, ikinci bölüm kuramsal bilgiler ve literatür taraması, üçüncü bölüm araştırmanın yöntemi, dördüncü bölüm bulgular, beşinci bölüm sonuçlar ve tartışmalar, altıncı bölüm önerilerdir. Elde edilen verilerin istatistikî çözümlenmelerinde $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunan sonuçlar tablolarla gösterilmiş ve değerlendirilmiştir. Anlamlı bir farklılık göstermeyen gruplara araştırmada yer verilmemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algıladıkları okul yöneticisi yeterlilikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle kurum yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerle yeterliliklerinin artırılması önerilmiştir.

Cevahiroğlu (2012) “İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği” adlı araştırmasında, branş öğretmenlerinin algıladıkları liderlik davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. İstanbul Bayrampaşa ilçesindeki İlköğretim Okullarında görev yapan branş öğretmenleri arasından, tesadüfî olarak 300 branş öğretmeni seçilmiş ve bunlara ilgili anket formundaki sorular sorulmuştur. Toplanan veriler SPSS 18.0 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Çalışmada lider davranışları ölçeğinde yer alan önermelere ankete katılanların % 50'sinden fazlası okul yöneticilerinin her zaman öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarını istediğini, her zaman öğretmenlerin görevleri konusunda neler beklediğini açıkça belirttiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili olarak ise; çoğunluğu nadiren de olsa okul yöneticilerinin kendisini tek söz sahibi olarak gördüğünü, yeni fikirleri kolay kabullenemediğini, plan yapmaksızın çalıştığını ve okulu yönetirken öğretmenlere herhangi bir açıklama yapma gereği duymadığını ifade etmekte ve bu durumların üzerinde durulması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların örgütsel bağlılığı ile ilgili sonuçlara bakıldığında; büyük çoğunluğu çalıştığı okuldan, dışarıda gururla bahsetmekte, okulun problemlerini kendi problemleri gibi hissetmekte ve okulun kendisi için önem ve anlam taşıdığını belirtmektedir.

Balay (2000) “Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı” isimli araştırmasında, özel liseler ile resmi liselerde görevli öğretmen ve yöneticilerin, çeşitli

değişkenler boyutunda örgütsel bağlılık algılama düzeyleri bağlamında, anlamlı farklılaşma olup olmadığı açısından incelemeye değer görmüştür. Araştırma ile örgütsel bağlılığın hizmet süresi, mezun olunan kurum, öğrenim düzeyi ve gelir faktörlerine göre karşılaştırmalı inceleme yapılmıştır. Bu çalışmada örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında tanımlanmıştır. Araştırmaya katılanlardan resmi liselerdekiler özel liselere göre, öğretmenlerde yöneticilere göre yüksek düzeyde uyuma ilişkin örgütsel bağlılık göstermektedir. Katılımcıların algılamalarına göre özel liseler resmi liselere göre, yöneticilerde öğretmenlere oranla özdeşleşme boyutunda daha üst düzeyde örgütsel bağlılık algılamasına sahiptirler. İçselleştirme boyutuna ilişkin olarak ise araştırmaya katılanlardan özel liselerdekiler resmi liselere kıyasla, yöneticiler de öğretmenlere göre daha üst düzeyde örgüte ilişkin içselleştirme algısına sahiptirler. Sonuçta resmi liselerde işgörenlerin okullarına zorunlu uyum ve araçsal nitelikte bağlılık gösterdikleri, özel liselerde ise işgörenlerin okulları ile psikolojik bir bütünleşme çerçevesinde duygusal bir bağ oluşturdukları ileri sürülebilmektedir (Balay, 2000).

1.2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hulpia, Devos, Rosseel ve Vlerick, (2012) “Paylaşılan Liderliğin Boyutları ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarında yapılan analizler sonucunda paylaşılan liderliğin boyutları olarak kabul ettikleri; liderlik takımlarınca sergilenen desteğin ve rehberliğin paylaşımı, bu takımların eşgüdümlü çalışması ve karara katılma başlıklarının örgütsel bağlılıkla ilişkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının % 9’u okullar arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında rol oynayan temel faktörün liderlik işlevlerinin formal liderler arasında dağıtımı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki temel etkenler ise, liderlik takımı arasındaki ortaklaşa ve eşgüdümlü çalışma ile karşılıklı gösterilen destektir.

Dude (2012) tarafından yürütülen “Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı: İşte Özerkliğin, Güç Aktarımının ve Paylaşılan Adaletin Etkileri” adlı doktora tez çalışmasında, işte özerkliğin, güç aktarımının ve paylaşılan adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerinin araştırılması hedeflenmiştir. Veriler, Amerika Midwest’te 1078 resmi ve özel okul yöneticisinden internet aracılığıyla toplanmış; çoklu regresyon tekniği ile kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar her üç değişkenin de örgütsel bağlılığın artmasında etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Somech ve Bogler (2002) “Öğretmenin Örgütsel ve Mesleki Bağlılığının Öncülleri ve Sonuçları” adlı çalışmalarında İsrail’deki 23 ortaokul ve 27 lisede çalışan 983 öğretmenden veriler toplamışlardır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıklarının katılımcıların karar alma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Sonuçlar ana hipotezi desteklemiştir ve okullardaki mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi göstermiştir. İlk olarak, yönetime katılım hem örgütsel hem de mesleki bağlılıkla pozitif yönde ilişkilidir ve teknik alana katılım sadece öğretmenlerin mesleki bağlılığı ile pozitif yönde ilişkilidir. İkinci olarak, mesleki bağlılık örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla sadece öğrenci doğrultusunda, örgütsel bağlılık ise örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları ile öğrenci, takım ve örgüt doğrultusunda pozitif yönde ilişkilidir (Akt: Çoban, 2010: 66).

Gelade, Dobson ve Gilbert (2006), 49 ülkede örgütsel bağlılığı inceledikleri araştırmalarının sonucu olarak duygusal bağlılığın çeşitli özelliklerine göre ülkeler arasında farklılık gösterdiğini, toplumları dışa dönük ülkelerde bu boyutun yüksek olduğu ve dışa kapalı olan toplumlarda ise düşük bulunduğunu belirtmişlerdir. Yine toplumlarının mutlu olduğunu belirttiği ülkelerde duygusal bağlılık düzeyi yüksek bulunmuştur. Araştırmanın duygusal bağlılıkla sınırlandırılmış olması bir dezavantaj olsa da duygusal bağlılığı birçok değişkene göre, ülkeler ve kültürler üzerinden karşılaştırması araştırmanın güçlü yönüdür (Akt: Yalçın, 2009: 44)

Litton Potter (2012) tarafından yürütülen “Eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları ve İş doyumları ile Yöneticilerin Cinsiyeti Arasındaki İlişki” adlı doktora tez çalışmasının amacı, Tennessee orta okullarındaki öğretmenlerin iş doyumları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile yöneticinin cinsiyeti arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Yöneticilerinin cinsiyeti doğrultusunda tesadüfi olarak 85 kadın ve 85 erkek yöneticisi olan toplam 170 okul seçilmiş; yöneticisi üç yıldan az süredir görevde olan okullar elenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ile yöneticinin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

1.3. YÖNETSEL ETKİLİLİK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLİŞKİSİ

Yönetimsel etkililik yönetim biliminde en temel öğedir. Yöneticinin en başta gelen görevi etkili olmaktır. Yönetimsel etkililik girdilerle değil, çıktılarla yani yöneticinin ne işler yaptığı ya da ne tür niteliklere sahip olduğu gibi ölçülerle değil ne başardığı, istenilenleri,

amaçları ne derece gerçekleştirdiği ile ölçülmelidir. Etkililiğe, yöneticinin belli bir konumda doğru kararlar vererek oluşturduğu sonuç olarak bakılabilir (Dilber, 1976).

Yöneticiler, örgütü amaçlarına ulaştırmak için işbirliği yaparak, insanları bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda harekete geçirmek zorundadırlar. Çünkü sosyal, kültürel ve ekonomik amaçlı tüm kuruluşlarda yönetimin başarısı örgütü amaca ulaştırma derecesi yani yönetsel etkililik ile ölçülebilir. Yönetsel etkililiğin artırılabilmesinin temel koşulu ise, insan gücü etmenini, amaçlar doğrultusunda davranışa geçirebilme ve ondan iyi bir verim alabilmeyi gerektirir (Eren, 2000). İnsan gücü etmenini etkili kullanıp yüksek verim elde etmeyi planlayan yöneticiler, işgörenlerinin örgütsel bağlılığını arttırmaya çalışırlar. Çünkü, örgütsel bağlılığı yüksek olan işgören, örgütte kalmaya devam edecek, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için normalden daha fazla çaba harcayacak ve ayrılmayı düşünmeyecektir.

Saklan'a (2010: 18) göre örgütsel bağlılık beş nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Birincisi örgütsel bağlılık, işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama maliyetleriyle; ikincisi iş doyumu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncüsü özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncüsü yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleriyle yakından ilişkili görünmektedir. Son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilmenin, gelecekte örgüte sayısız yararlar sağlayacağı, örgütsel bağlılığı geliştirmenin örgütsel maliyetleri büyük ölçüde düşüreceği tahmin edilmektedir.

Bu nedenlerden dolayı etkili olan yöneticilerin, işgörenlerini örgütlerine daha çok bağlama çalışmaları yapacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma, eğitim sistemimizdeki yöneticilerin ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme araştırmada kullanılacak veri toplama teknikleri ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel yöntemler açısından ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel-ilişkisel tarama modelinde nitel ve nicel türde karma bir araştırmadır. Betimsel-ilişkisel tarama türü araştırmalar, herhangi bir olay veya olguyu olduğu gibi betimleyen ve geniş gruplar üzerinde gerçekleştirilebilen araştırmalardır (Büyüköztürk, 2010). Tarama modeliyle yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılıklarının cinsiyete, yaşa, medeni duruma, mezun oldukları fakülteye, öğrenim durumuna, bransa, göreve, yöneticilerin yöneticilikteki süresine, bu okulda çalışma süresine, okullarının ekonomik durumuna, okullarının fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısına, okul yönetiminin ağırlıklı yönetim stiline, karar sürecine katılmasına ve öğretmenlik kariyerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Araştırmanın nitel deseni kapsamında ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler ile görüşülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde belirlenmiş sorular bulunmaktadır. Bunun yanında görüşülen bireyin cevaplarına belirli bir sınır getirilmez (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme tekniği, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin belirlenmesinde en kısa yol olarak kullanılmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşme sırasında; değişen koşullara uyum sağlayabilme esnekliği, geribildirim mekanizmasının anında işleyebilmesi,

derinliğine bilgi edinilebilmesi, yanlış anlamaların azaltılması, cevaplarda bireyselliğin korunması gibi özelliklerinden dolayı bu araştırma için uygun görülmüştür.

Bu kapsamda ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki nicel istatistiksel teknikler ve nitel araştırma kapsamındaki yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini nicel boyutta; 2012-2013 yılında Şanlıurfa ili merkezinde görev yapan 4285 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma yansız olarak seçilen örneklem üzerinde yapılmıştır. Örneklem birimi olarak ilkokul ve ortaokul alınmıştır. Örneklem seçiminde “küme örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme ise örnekleme birimi gruplardan oluştuğu zaman kullanılır (Büyüköztürk, 2010) .

Evren sosyo-ekonomik düzey ölçütünde 3 alt tabakaya ayrılmıştır (yüksek, orta ve düşük). Örneklemde bu alt grupların temsil edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Toplam 4285 kişilik bu evreni, $\alpha=.05$ anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde 351 kişiden oluşacak bir örneklemin temsil edebileceği anlaşılmaktadır (Balcı, 1995). Ancak araştırmacı anket uygulamasında karşılaşılabilecek sorunları ve geri dönüşlerdeki olası kayıpları dikkate alarak 550 anket uygulamıştır. Örneklem grubuna uygulanan ve geri dönen anket sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Aynı zamanda tabloda, örneklem için seçilen okullar sosyo-ekonomik düzeylerine göre de sınıflandırılmıştır.

Tablo 2.1. Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Sınıflandırılmış Örneklem Grubuna Dağıtılan ve Geri Dönen Anket Sayısı

Sosyo-ekonomik Düzey	Okulun Adı	Görev	Anket Uygulama Bilgileri		
			Dağıtılan Anket	Dönen Anket	Dönüş Oranı %
Yüksek	Yunus Emre İMKB İlkokulu-Ortaokulu	Yönetici	6	6	100
		Öğretmen	82	54	65
	Ziyaeddin Akbulut İlkokulu-Ortaokulu	Yönetici	3	1	33
		Öğretmen	30	9	30
	2002 Vakıflar İlkokulu	Yönetici	4	2	50
		Öğretmen	30	12	40
	İbrahim Tatlıses İlköğretim Okulu	Yönetici	4	3	75
		Öğretmen	30	26	86
Orta	Bahçelievler İlkokulu-Ortaokulu	Yönetici	5	5	100
		Öğretmen	58	40	68
	Şair Nabi Ortaokulu	Yönetici	3	3	100
		Öğretmen	47	38	80
	Cengiz Topel İlkokulu-Ortaokulu	Yönetici	4	4	100
		Öğretmen	65	44	67
Düşük	Fatih Sultan Mehmet İlkokulu-Ortaokulu	Yönetici	4	4	100
		Öğretmen	56	45	76
	Ahmet Erseven İlkokulu-Ortaokulu	Yönetici	2	2	100
		Öğretmen	25	11	44
	Müslüm Gülel İlkokulu-Ortaokulu	Yönetici	2	1	50
		Öğretmen	25	16	64
	Direkli İlkokulu-Ortaokulu	Yönetici	3	2	66
		Öğretmen	30	21	70
	Kanuni Sultan Süleyman İlkokulu-Ortaokulu	Yönetici	3	2	66
		Öğretmen	30	13	43
Genel toplam	Yönetici	42	35	83	
	Öğretmen	508	327	64	
	Toplam	550	362	65	

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere dağıtılan 508 anketten 327 (% 64)’si geri dönmüştür. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere dağıtılan 42 anketin 35 (% 83)’i geri dönmüştür. Genel toplamda ise 550 kişiye dağıtılan anketten 362 (% 65)’si geri dönmüştür.

Araştırmanın evreninde toplam 74 ilkokul ve ortaokul belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 74 okulu on iki okulun temsil edebileceği kabul edilmiştir. Bu on iki okulun seçilmesinde okulların bulunduğu semtlerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve kolay ulaşılabilirliği dikkate alınmıştır.

Araştırma evreninde 3988 öğretmen ve 297 yönetici olmak üzere toplam 4285 kişi bulunmaktadır. Evreni temsil etmesi amacıyla araştırmaya 508 öğretmen ve 42 yöneticinin katılması öngörülmüştür.

Araştırmacı örnekleme giren yönetici ve öğretmenlerin tümüne ulaşılmasını hedeflemiştir. İlkokul öğretmenlerinin öğleden sonra, ortaokul öğretmenlerinin de sabah okulda olması sebebiyle bazı okullara hem sabah hem öğleden sonra gidilmiştir. Araştırmacı tarafından anket uygulanırken bazı öğretmenler zamanlarının olmadığını söylemişler bazıları ise yöneticileriyle ilgili olan soruları cevaplamak istememişlerdir. Bunun yanı sıra, araştırmaya karşı ilgili olan bazı müdürler, araştırmacıya yardımcı olması için okullardaki rehberlik öğretmenlerini görevlendirmişlerdir. Böylece bazı anketlerin dağıtılması ve toplanması daha kolay olmuştur. Ancak her şeye rağmen bazı okullarda geri dönüş oranları hem yönetici hem de öğretmen anketlerinde belli bir sayıyı geçememiştir.

Araştırmanın evrenini nitel boyutta; 2013–2014 öğretim yılında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Bu amaçla, ilköğretim okullarında görev yapan 2 yönetici ve 10 öğretmen ile **yarı yapılandırılmış görüşme** yapılmıştır. Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme ise örnekleme birimi gruplardan oluştuğu zaman kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan yönetici ve öğretmen sayısı ve bilgileri Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmen Bilgisi

Değişkenler	Grup	N
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	4
Yaş	22-30	9
	31-35	2
	36-40	1
Medeni durum	Bekâr	9
	Evli	3
Mezun olduğunuz fakülte	Eğitim fakültesi	12
	Diğer	0
Öğrenim durumu	Lisans	10
	Yüksek lisans	2
Branş	Sınıf öğretmeni	7
	Alan öğretmeni	5
Görev	Yönetici	2
	Öğretmen	10
Yöneticilikteki süre	0-5 yıl	1
	6-10 yıl	1
Bu okulda çalışma süresi	0-5 yıl	11
	6-10 yıl	1
Okuldaki yeterli öğretmen	Evet	4
	Hayır	8

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden 8'i kadın, 4'ü erkek, 9'u 22-30 yaş arasında, 2'si 31-35 yaş arasında ve 1'i 36-40 yaş arasındadır. Katılımcı grubun medeni durumlarına bakıldığında, 9'unun bekar, 3'ünün evli olduğu görülmektedir. Katılımcı grubun 10'u lisans, 2'si yüksek lisans mezunudur. Katılımcı grubun 7'si sınıf öğretmeni, 5'i alan öğretmenidir. Katılımcı grubun 2'si yönetici, 10'u öğretmendir. Yöneticilerin yöneticilik sürelerine bakıldığında biri 0-5 yıl arasında, diğeri 6-10 yıl arasında yöneticilik yapmaktadır. Katılımcı grubun bu okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında bir kişi 6-10 yıl arasında, diğerleri 0-5 yıl arasında görev yapmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısının yeterli olup olmamasına bakıldığında, öğretmen sayısını 4'ü yeterli bulurken, 8'i yetersiz bulduğunu belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunda; örnekleme giren okullardaki yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerek duyulan verileri toplamak amacıyla 3 bölümden oluşan bir veri toplama aracı (EK-2) kullanılmıştır. Bu amaçla, öncelikle bu konuda yapılan yerli ve yabancı araştırmalar incelenmiştir.

Veri toplama aracının birinci bölümünde, araştırmaya katılanların kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları ve yönetsel etkililikleri arasındaki ilişkiyi bulgulamayı amaçlayan kişisel bilgilere ait sorulara yer verilmiştir. Kişisel bilgilere ait sorular araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. İkinci bölümünde, özgün formu Murry (1993) tarafından geliştirilen, İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yönetsel Etkililik Ölçeği'ne ve üçüncü bölümde ise Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ne yer verilmiştir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) 27 soru ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, *uyum (1-8)*, *özdeşleşme (9-16)* ve *içselleştirme (17-27)* olmak üzere üç farklı boyutu yansıtmaktadır. Araştırmada kullanılan likert tipi ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, en olumsuzdan en olumluya doğru sıralanan seçenekler şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Buna göre ölçek seçenekleri; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (4) Çok katılıyorum ve (5) Tam katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Böylece ölçek sonuçları 4/5 puanlık bir genişliğe dağılmıştır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Daha sonra derecelendirmeler üç düzeyde toplanmıştır. Bu düzeyler ölçme aracındaki her bir seçenek dikkate alınarak Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nde; tam katılıyorum ve çok katılıyorum seçenekleri "Yeterli düzey", orta düzeyde katılıyorum seçeneği "Orta düzey", az katılıyorum ve hiç katılmıyorum seçenekleri ise "Yetersiz düzey" olarak Tablo 2.3'te belirtilmiştir.

Tablo 2.3. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Sınırlar ve Puan Aralıkları

Seçenekler		Sınırlar	Düzeyler	Sınırlar
Tam Katılıyorum	(5)	4.20 - 5.00	Yeterli Düzey	3.40 – 5.00
Çok Katılıyorum	(4)	3.40 - 4.19		
Orta Düzeyde Katılıyorum	(3)	2.60 - 3.39	Orta Düzey	2.60 – 3.39
Az Katılıyorum	(2)	1.80 - 2.59	Yetersiz Düzey	1.00 – 2.59
Hiç Katılmıyorum	(1)	1.00 – 1.79		

Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin güvenilirlik düzeyleri, uyum boyutu için .79, özdeşleşme boyutu için .89, içselleştirme boyutu için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada tekrar yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçek boyutlarına ilişkin güvenilirliğin oldukça yüksek çıktığı görülmüştür. Buna göre güvenilirlik oranları, ölçeğin uyum boyutu için .84, özdeşleşme boyutu için .91, içselleştirme boyutu için de .93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırmada ÖBÖ'nün genel güvenilirliği ise .87 olarak hesaplanmıştır.

Yönetmelik Etkililik Ölçeği: Yönetmelik Etkililik Ölçeği (YEÖ) 43 soru ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, *planlama ve karar verme (1-17)*, *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi (18-27)*, *ekip çalışması (28-35)*, *iletişim (36-39)* ve *liderlik (40-43)* olmak üzere beş farklı boyutu yansıtmaktadır. Araştırmada kullanılan likert tipi ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, en olumsuzdan en olumluya doğru sıralanan seçenekler şeklinde belirtmeleri istenmiştir. Buna göre ölçek seçenekleri; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (4) Çok katılıyorum ve (5) Tam katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Böylece ölçek sonuçları 4/5 puanlık bir genişliğe dağılmıştır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Daha sonra derecelendirmeler üç düzeyde toplanmıştır. Bu düzeyler ölçme aracındaki her bir seçenek dikkate alınarak Yönetmelik Etkililik Ölçeği'nde; tam katılıyorum ve çok katılıyorum seçenekleri "Yeterli düzey", orta düzeyde katılıyorum seçeneği "Orta düzey", az katılıyorum ve hiç katılmıyorum seçenekleri ise "Yetersiz düzey" olarak Tablo 2.4'te belirtilmiştir.

Tablo 2.4. Yönetmel Etkililik Ölçeğine İlişkin Sınırlar ve Puan Aralıkları

Seçenekler		Sınırlar	Düzeyler	Sınırlar
Tam Katılıyorum	(5)	4.20 - 5.00	Yeterli Düzey	3.40 – 5.00
Çok Katılıyorum	(4)	3.40 - 4.19		
Orta Düzeyde Katılıyorum	(3)	2.60 - 3.39	Orta Düzey	2.60 – 3.39
Az Katılıyorum	(2)	1.80 - 2.59	Yetersiz Düzey	1.00 – 2.59
Hiç Katılmıyorum	(1)	1.00 – 1.79		

Murry (1993) tarafından geliştirilen, İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yönetmel Etkililik Ölçeği'nin dil geçerliliği, geri çevirme yöntemiyle yapılmıştır. "Yönetmel Etkililik Ölçeği" İngilizceyi iyi bilen dört çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiş; daha sonra iki uzman çevirmen tarafından çevrilmiş olan Türkçe tekrar orijinal (kaynak) dil olan İngilizceye çevrilmiş ve karşılaştırmalar yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliği sağlandıktan sonra Türkiye üniversitelerine uyarlamasının yapılması için uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanan ölçek, planlama, örgütleme, denetleme, insan kaynakları yönetimi, liderlik, iletişim, ekip çalışması, problem çözme, karar verme yönetim işlevlerini kapsayan ve 81 ifadeden oluşan bir ölçek haline getirilmiştir. Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ".823" bulunmuştur. Barlett Testi sonucu elde edilen Ki-Kare değeri: 8519,216, df:946, p:.000 anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar örneklem üzerinde faktör analizi yapabilmek için maddeler arasında yeterli düzeyde korelasyon olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda beş boyut belirlenmiştir. Bunlar "planlama ve karar verme", "örgütleme ve insan kaynakları yönetimi", "ekip çalışması", "iletişim" ve "liderlik". Ölçek puanları ile yapılan analizlerde, faktör yüklerinin ".929" ile ".511" arasında olması, faktörlerin güvenilirliklerinin "planlama ve karar verme" .94, "örgütleme ve insan kaynakları yönetimi" .94, "ekip çalışması" .89, "iletişim" .90 ve "liderlik".84 olması, ölçeğin tamamı için .95 olması ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için kanıt olarak görülmektedir. Bu araştırmada tekrar yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçek boyutlarına ilişkin güvenilirliğin oldukça yüksek çıktığı görülmüştür. Buna göre güvenilirlik oranları, ölçeğin planlama ve karar verme boyutu için .96, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi boyutu için .96, ekip çalışması boyutu için .94,

iletişim boyutu için .89 ve liderlik boyutu için .94 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırmada YEÖ'nin genel güvenilirliği ise .98 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda; yarı yapılandırılmış görüşme formu, Murry (1993) tarafından geliştirilen, İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yönetsel Etkililik Ölçeği temel alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. İlk olarak örneklem dışından iki öğretmen ile birlikte, çalışma ile ilgili pilot görüşme yapılmış, bu görüşme bulguları doğrultusunda “görüşme formu” tekrar düzenlenmiştir. Bu form alan uzmanları ve ilkokul sınıf öğretmenleri tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Formda toplam 16 soru yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmada gönüllü olan yönetici ve öğretmenlere daha önce hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-3) kullanılarak 10.02.2014 ve 25.02.2014 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 20 ve 30 dakika arası sürmüştür. Bu yolla elde edilen veriler; temalara ve alt temalara ayrılarak betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel boyutunda; yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algıları hakkında bilgi toplamak için, özgün formu Murry (1993) tarafından geliştirilen, İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yönetsel Etkililik Ölçeği ve örgütsel bağlılık algıları hakkında bilgi toplamak için Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda; veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniklerine göre hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve bu form toplam 5 sorudan oluşmuştur. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarını belirlemek üzere sorular önceden taslak halinde yazılmıştır. Uzman değerlendirilmesiyle son halini alan şu sorular katılımcılara yöneltilmiştir:

1. İllkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “*planlama ve karar verme*” konusundaki görüşleri nasıldır?

A- Okullarda kaynakların adil dağıtımı açısından,

B- Okul çalışanlarının, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılması açısından,

C- Okul yönetiminin, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine, öngörülebilir olarak önlem alması açısından,

D- Okulun her üyesinin performansının, adil bir şekilde değerlendirilmesi açısından,

E- Okul yönetiminin, okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap vermesi açısından,

F- Okul çalışanlarına, işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki verilmesi açısından,

G- Okul çalışanlarının kararlara katılımının sağlanması açısından,

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “*örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi*” konusundaki görüşleri nasıldır?

A- Okulun politika ve düzenlemelerinin, bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulanması açısından,

B- Okul yönetiminin, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, olumlu bir çalışma ortamı yaratması açısından,

C- Okul içindeki destek hizmetlerinin yeterliliği açısından,

2. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “*ekip çalışması*” konusundaki görüşleri nasıldır?

A- Okul çalışanlarının, işbirliği içinde çalışması açısından,

B- Okuldaki öğretmenlerin, görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabalamaları açısından,

C- Okuldaki öğretmenlerin, okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer almaları açısından,

3. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “*iletişim*” konusundaki görüşleri nasıldır?

A- Okuldaki öğretmenlerin, okul yönetimine fikir alış verişinde bulunmak için kolayca ulaşabilmesi açısından,

4. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “liderlik” konusundaki görüşleri nasıldır?

A- Okulda, okul yönetiminin liderlik becerilerine sahip olması açısından,

B- Okul yönetiminin, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olması açısından,

2.5. Verileri Çözümlemesi

Nicel boyutta verilerin çözümlemesinde; Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanan verilerin çözümlemesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ olarak benimsenmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgileri, yorumları ve görüşlerini betimlemek için frekans, yüzde hesaplamaları uygulanmıştır.

Araştırmanın değişkenleri için Kolmogorov Smirnov-Normal Dağılım Testi uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağıldıkları (YEÖ=1.295, ÖBÖ=.962) tespit edilmiştir. Verilerin analizleri yapılırken parametrik yöntemler kullanılmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında ikili gruplar için bağımsız t-Testi, ikiden fazla grupların analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizi ile test edilmiştir.

Ölçekler arasındaki ilişki düzeyi (korelasyon) aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 226).

<u>R</u>	<u>İlişki</u>
0.00-0.29	Zayıf
0.30-0.69	Orta
0.70-1.00	Yüksek

Yönetimsel etkililiğin örgütsel bağlılığı etkileme düzeyi (regresyon) ise aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006: 116).

<u>R</u>	<u>İlişki</u>
0.00-0.25	Çok Zayıf
0.26-0.49	Zayıf
0.50-0.69	Orta
0.70-0.89	Yüksek
0.90-1.00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Nitel boyutta verilerin çözümlenmesinde; yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmada gönüllü olan yönetici ve öğretmenlerin yazılı olarak cevaplamış oldukları yarı yapılandırılmış görüşme formları analiz edilmiştir. Araştırma planlama, gözlem, analiz ve raporlama aşamalarında gerçekleştirilmiştir (Kirk ve Miller, 1986; Akt.: Kaya, 2008).

A) Planlama

Planlama aşamasında,

(1) Araştırma yöntemi olarak "durum çalışması" yönteminin kullanılması, bu yöntem kapsamında olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme yapılması ve araştırmanın nicel araştırma yöntemleriyle yapılan bölümüyle ilgili olarak karşılaştırma yapmak için kullanılması,

(2) Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için görüşmelere katılan kişilerin branşlarına ve görevlerine göre örneklemin seçiminin homojen olmasına özen gösterilmesi,

(3) Katılımcıların ilkokul ve ortaokullarda görevli (yönetici ve öğretmen) olanlarla sınırlı tutulması,

(4) Ölçek ve formların kullanımı öncesi uzman görüşü alınması,

(5) Görüşmecinin katılım düzeyini en alt seviyede tutarak; katılımcıların bilgi, görüş ve deneyimlerden yararlanarak ve hem nitelik hem de nicelik açısından olabildiğince fazla veri toplanması,

(6) Araştırmada yer alan katılımcıların kişiselliğinin korunmasına titizlikle özen gösterilmesi ayrıca bir gruptaki üyelerden birinin konuyla ilgili olarak dile getirdiği bir görüşün diğer gruptaki üyelerle isim vererek dile getirilmemesi, bu tür bir malzemenin paylaşılmaması,

(7) Ayrıca görüşme yapmak için okullara gidilmeden önce; görüşme kapsamında sorulacak soruları kapsayan formların ilgili okullara iletilmesi ve dolayısıyla görüşmeye katılacak olan öğretmenlerin bu konularla ilgili uygulamalarını gözden geçirerek hazırlıklı bir şekilde görüşmelere katılımlarının sağlanması ile ilgili kararlar alınmıştır.

B) Uygulama (Görüşme ve Analiz)

Araştırma planlandığı gibi “yarı yapılandırılmış görüşme” yöntemleriyle sürdürülmüştür. Bu yöntemin seçilme nedeni, araştırmanın konusunun doğrudan doğruya “nitelik” ile ilişkili olmasıdır. Nitelik alanında yapılan bir inceleme için en uygun yöntemin “nitel araştırma teknikleri” olması gerektiği görüşünden yola çıkılmıştır. Bu amaçla yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarına ilişkin tutum, bilgi, düşünce ve deneyimlerinden yararlanılarak veri toplama yoluna gidilmiştir.

Araştırmada yer alan katılımcılara görüşme öncesi araştırmanın amacı detaylı bir şekilde açıklanarak bilgi ve düşüncelerini almak ve deneyimlerinden yararlanmak istenildiği ifade edilmiştir.

Görüşmelerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi amacıyla 2 kişiyle pilot çalışma yapılmış ve bu şekilde araştırmacının ilk kez tecrübe ettiği görüşmeleri yönetmedeki becerisi sınanmak istenmiştir. Bunun yanı sıra soruların yeterli açıklıkta olup olmadığı, elde edilmek istenen bilgileri kapsayacak şekilde düzenlenip düzenlenmediği de denenmiştir.

Her bir görüşmenin başlangıcında katılımcılara, içerisinde demografik özelliklerin de bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu dağıtılmıştır. Her bir görüşmenin yarım saat sürdürülmesi planlanmıştır. Katılımcılara görüşme süresince 5 açık uçlu soru sorulmuştur.

C) Analiz

Görüşmelerin yapılması aşamalarında elde edilen veriler sırasıyla şu işlem basamaklarında analiz edilmiştir.

(1) Öncelikle her bir görüşme sonrasında görüşme formları alınan notlar ile birlikte düzenlenmiştir. Tüm bu işlemler sonunda toplam 36 sayfalık deşifre metin elde edilmiştir.

(2) Konuşma dili ile yazı dili arasındaki farktan dolayı metinler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Konuşmacıların ifade ettikleri görüşlerin anlamlarını yitirmeden Türkçe dilbilgisi kuralları kapsamında yazı diline çevrilmesine özen gösterilmiştir.

(3) Bu aşamada istatistiksel analizde kolaylık sağlamak amacıyla deşifre metinler üzerinde kodlama çalışması yapılmıştır. Kodlama yoluyla görüşülen kişinin kim olduğu sembolize edilmiştir.

Kodlama yapılırken, 2 basamaklı kodlama sistemi kullanılmıştır. İlk olarak görüşülen kişinin görevi için yönetici ise Y, öğretmen ise Ö harfleri kullanılmıştır. Görüşme yapılan kişinin görüşülen kaçınıcı kişi olduğu da 1 ve 10 arasında rakamlandırılarak belirtilmiştir. Kodlamaya göre örnek vermek gerekirse:

Y1: görüşme yapılan birinci yönetici,

Ö3: görüşme yapılan üçüncü öğretmen

(4) Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan araştırmada “betimsel analiz” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, 2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, 3. Bulguların tanımlanması, 4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228). Görüşmede ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmış ve görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olan ana temaların altlarına eklenmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ve ulaşılan bulgularla birlikte bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Nicel boyutta yönetici ve öğretmenlere ölçekler uygulanmış ve veriler **Yönetimsel Etkililik Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği**'ne göre elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Nitel boyutta veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla derlenmiştir. Bu görüşmeler, araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanarak katılımcılara dağıtılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular dâhilinde uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak kategorize edilmiş, nicel bulgulara ek olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.1. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Ankete katılan 362 yönetici ve öğretmenin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, mezun oldukları fakülte, öğrenim durumu, branşı, görevi, yöneticilerin yöneticilikteki süresi, bu okulda çalışma süresi, okullarının ekonomik durumu, okullarının fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısı, okul yönetiminin ağırlıklı yönetim stili, karar sürecine katılması ve öğretmenlik kariyeri Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Ankete Katılan Kişilere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	156	43.1
	Erkek	206	56.9
Yaş	22-30	92	25.4
	31-35	103	28.5
	36-40	77	21.3
	41 ve üzeri	90	24.9
	Bekâr	81	22.4
Medeni durum	Evli	281	77.6
	Dul	0	0
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	256	70.7
	Diğer	106	29.3
Öğrenim durumu	Lisans	329	90.9
	Yüksek lisans	33	9.1
	Doktora	0	0
Branş	Sınıf öğretmeni	202	55.8
	Matematik öğretmeni	27	7.5
	Türkçe öğretmeni	15	4.1
	Diğer	118	32.6
Görev	Yönetici	35	9.7
	Öğretmen	327	90.3
Yöneticilikteki süre	0-5 yıl	9	25.7
	6-10 yıl	14	40
	11-19 yıl	12	34.3
	20 yıl ve üzeri	0	0
Bu okulda çalışma süresi	0-5 yıl	194	53.6
	6-10 yıl	114	31.5
	11 yıl ve üzeri	54	14.9
Okulun ekonomik durumu	Düşük	115	31.8
	Orta	119	32.9
	Yüksek	128	35.4
Okulların fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısı	Evet	68	18.8
	Hayır	175	48.3
	Kısmen	119	32.9
Okulun yönetim stili	Demokratik	256	70.7
	Başboş	79	21.8
	Otokratik	27	7.5

Karar sürecine katılımı	Evet	165	45.6
	Hayır	59	16.3
	Bazen	138	38.1
	Stajyer	12	3.7
Öğretmenlik kariyeri	Öğretmen	282	86.2
	Uzman	33	10.1
	Başöğretmen	0	0

Araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmuştur. Örnekleme küme örnekleme yoluyla seçilen 362 yönetici ve öğretmen oluşturmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sayısal veriler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1’e bakıldığında, araştırmaya 35 yönetici ve 327 öğretmen olmak üzere toplam 362 kişinin katıldığı görülmektedir. 362 yönetici ve öğretmenin 206’sı erkek (% 56.9), 156’sı (% 43.1) kadındır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 92’si (%25.4) 22-30 yaş arasında, 103’ü (%28.5) 31-35 yaş arasında, 77’si (%21.3) 36-40 yaş arasında ve 90’ı (%24.9) 41 yaşın üzerindedir.

Medeni durumuna göre yönetici ve öğretmen sayısına bakıldığında bekâr yönetici ve öğretmen sayısı 81 (%22.4), evli yönetici ve öğretmen sayısı 281’dir (% 77.6). Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye bakıldığında, 256’sı (%70.7) eğitim fakültesi mezunu iken, 106’sı (%29.3) diğer fakültelerden mezun olmuştur.

Eğitim durumlarına göre yönetici ve öğretmen dağılımlarına bakıldığında ise lisans mezunu olanların sayısı 329 iken (% 90.9), yüksek lisans mezunu olanların sayısı 33’tür (% 9.1). Branşlara göre bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin 202’si sınıf öğretmeni (% 55.8), 27’si matematik öğretmeni (% 7.5), 15’i türkçe öğretmeni iken (% 4.1), 118’i de diğer alanlardaki öğretmenlerdir (% 32.6).

Araştırmaya katılanların görevine bakıldığında 35’i (% 9.7) yönetici, 327’si(% 90.3) öğretmendir. Yöneticilerin yöneticilikte çalışma süresine bakıldığında, 0-5 yıl arası görev yapan yönetici sayısı 9 iken (% 25.7) geriye kalan yöneticilerin durumuna ilişkin istatistikler şu şekildedir: 6-10 yıl: 14 kişi (% 40), 11-19 yıl: 12 kişi (% 34.3).

Yönetici ve öğretmenlerin bu okulda çalışma süresine bakıldığında, 0-5 yıl arası görev yapan yönetici ve öğretmen sayısı 194 (% 53.6) iken geriye kalan yönetici ve öğretmenlerin durumuna ilişkin istatistikler şu şekildedir: 6-10 yıl: 114 kişi (% 31.5), 11 yıl ve üzerinde: 54 kişi (% 14.9). Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların ekonomik

durumuna bakıldığında, 115'i (% 31.8) düşük, 119'u (% 32.9) orta, 128'i (% 35.4) de yüksek ekonomik düzeyli okullarda görev yapmaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısına yeterli olup olmadığına bakıldığında, 68'i (% 18.8) yeterli, 175'i (% 48.3) yetersiz, 119'u (% 32.9) da kısmen yeterli olduğunu söylemiştir. Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yönetim stiline bakıldığında, 256'sı (% 70.7) demokratik, 79'u (% 21.8) başboş, 27'si (% 7.5) de otokratik olduğunu söylemiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda karar sürecine katılıp katılmadığına bakıldığında, 165'i (% 45.6) katıldığını, 59'u (% 16.3) katılmadığını, 138'i (% 38.1) de bazen katıldıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin kariyer durumuna bakıldığında 12 stajyer öğretmenin (% 3.7) bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 282'si öğretmen (% 86.2) ve 33'ü de uzman öğretmendir (%10.1).

3.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların yönetmel etkililik algılarına ilişkin bulgular Tablo 3.2'de verilmektedir.

Tablo 3.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarına İlişkin Bulgular

	N	\bar{X}	Ss
Planlama ve karar verme	362	3.37	.91
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	362	3.47	.99
Yönetmel Etkililik			
Ekip çalışması	362	3.72	.82
İletişim	362	3.65	.91
Liderlik	362	3.77	.96
Yönetmel Etkililik	362	3.52	.84

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algıları, *planlama ve karar verme* boyutunda orta düzeyde ($\bar{X}=3.37$), *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* ($\bar{X}=3.47$), *ekip çalışması* ($\bar{X}=3.72$), *iletişim* ($\bar{X}=3.65$) ve *liderlik* ($\bar{X}=3.77$) boyutlarında yeterli düzeyde bulunmuştur. Ayrıca yönetmel etkililik algılarının da **yeterli düzeyde** ($\bar{X}=3.52$) olduğu görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre “yönetmel etkililik” düzeyi en yüksek olan “liderlik” ($\bar{X}=3.77$) boyutudur. Daha sonra sırası ile “ekip çalışması” ($\bar{X}=3.72$), “iletişim” ($\bar{X}=3.65$) ve “örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi” ($\bar{X}=3.47$) boyutları gelmektedir. “Planlama ve karar verme” ($\bar{X}=3.37$) boyutu en düşük düzeyde

algılanmaktadır. Bu araştırma sonucunda araştırmaya katılanların liderlik boyutu algıları, diğer boyutlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu sonucunda araştırmaya katılan yöneticilerin kendi liderlik becerilerini yeterli algıladıkları ve öğretmenlerinde yöneticilerinin liderlik becerilerini yeterli algıladıkları söylenebilir. İra (2011) “Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetimsel Etkililik” adlı araştırmasında öğretim elemanlarının “yönetimsel etkililik” in tüm düzeylerini “kısmen katılıyorum” aralığında algıladıklarını bulmuştur. İra tarafından yapılan bu araştırma sonucunda da, öğretim elemanlarının algılarına göre “yönetimsel etkililik” düzeyi en yüksek olan “liderlik” boyutudur. Daha sonra sırası ile “iletişim” “ekip çalışması” ve “örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi” boyutları gelmektedir. “Planlama ve karar verme” boyutu en düşük düzeyde algılanmaktadır. Harrison (2008) tarafından okul yöneticilerinin etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmenler okul yöneticilerinin okul yönetiminde etkili olduğunu söylemişlerdir. Akın (2002) da okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirme düzeylerini incelemiş ve öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak okul yöneticilerinin görevlerini “çoğu zaman” aralığında yerine getirdiğini bulmuştur. Dağlı (2000) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler, kendi okul yöneticilerinin “orta derecede” etkili yöneticilik davranışlarını taşıdıklarını belirtmişlerdir. Koçak ve Helvacı (2011) tarafından, okul yöneticilerinin etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla Uşak ilinde yapılan araştırmada ilk ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin veri toplama aracının tüm boyutlarında “çok” düzeyinde etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Karakuş ve Töremen (2006) tarafından yapılan ve denetçi gözüyle yönetici yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla Elazığ, Malatya, Adıyaman ve Bingöl illerinin kapsayan araştırma sonucunda da ilk ve ortaokul yöneticilerinin genel olarak yöneticilik özelliklerini yansıttıkları görülmüştür.

3.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılanların örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bulgular Tablo 3.3’te verilmektedir.

Tablo 3.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular

		N	\bar{X}	Ss
Örgütsel Bağlılık	Uyum	362	2.04	.81
	Özdeşleşme	362	3.33	.98
	İçselleştirme	362	3.61	.85
Örgütsel Bağlılık		362	3.06	.56

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları uyum ($\bar{X}=2.04$) boyutunda yetersiz, özdeşleşme ($\bar{X}=3.33$) boyutunda orta düzeyde ve içselleştirme ($\bar{X}=3.61$) boyutunda yeterli düzeyde bulunmuştur. Ayrıca örgütsel bağlılık algılarının da **orta düzeyde** ($\bar{X}=3.06$) olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucunda araştırmaya katılanların içselleştirme boyutu algıları, diğer boyutlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Balay (2000), Sezer (2005), Erdaş (2009) ve Koca (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da içselleştirme boyutu algıları, diğer boyutlara oranla daha yüksek bulunmuştur. Balay (2000) bunun arzu edilen bir durum olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Uygur ve Yıldırım'ın (2011) çalışmasında da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri içselleştirme alt boyutunda en yüksek, bunu sırasıyla özdeşleşme ve uyum alt boyutlarının izlediği görülmüştür.

3.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde “Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları, cinsiyete, yaşa, medeni duruma, mezun oldukları fakülteye, öğrenim durumuna, bransa, göreve, yöneticilerin yöneticilikteki süresine, bu okulda çalışma süresine, okullarının ekonomik durumuna, okullarının fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısına, okul yönetiminin ağırlıklı yönetim stiline, karar sürecine katılmasına ve öğretmenlik kariyerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır.

3.4.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.4'te yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyet Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yönetmel etkililik	Kadın	156	3.35	.80	360	-3.453	.001*
	Erkek	206	3.65	.85			
Örgütsel bağlılık	Kadın	156	2.95	.55	360	-3.432	.001*
	Erkek	206	3.15	.55			

p<0.05

Tablo 3.4'e göre, katılımcıların yönetsel etkililik ($t = -3.453$; $p=0.001<0.05$) ve örgütsel bağlılık ($t = -3.432$; $p=0.001<0.05$) algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Bulgulara göre, erkek katılımcıların yönetsel etkililik algılarının ($\bar{x} = 3.65$), kadın katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 3.35$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı şekilde, erkek katılımcıların örgütsel bağlılık algıları da ($\bar{x} = 3.15$), kadın katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 2.95$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden erkek olan katılımcıların hem yönetsel etkililik hem de örgütsel bağlılık algılarının, kadın olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda erkek katılımcıların yönetsel etkililik algılarının, kadın katılımcıların algılarından yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, erkek katılımcıların yönetimden beklentilerinin az olması sebebiyle, kendilerini ve yöneticilerini etkili yönetici olarak gördükleri söylenebilir. Özdemir'in (2012) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı İle İlişkisi" adlı araştırmasında, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul yöneticilerinin demokratik tutum davranış gösterdiğini düşündükleri bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kadın öğretmenleri yönetim sürecine daha çok katmaları ve kadın öğretmenlerle etkili bir iletişim kurmaları gerekliliği ortaya koyulmuştur. Şahin (2013) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetsel Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmada ise okul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dağlı (2000), ilköğretim okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin, kendi okul yöneticilerinin etkili müdürlük davranışına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulmamıştır. Koçak ve Helvacı (2011) okul yöneticilerinin etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Kasapoğlu'nun (2013) "Üniversitelerde Bölüm Başkanlığı Yapan Öğretim Elemanlarının Yönetsel Etkililik Düzeyleri" adlı çalışmada da cinsiyet faktörü belirleyici olmamıştır. Karaman (2008) tarafından yapılan çalışmada "kadın ve erkeklerin liderlik algıları ve liderlik davranışları farklılıklar yaratmaktadır" sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik davranışını erkekler daha olumlu algılamakta kadınlar erkekler göre daha az olumlu algılamaktadır. Aslında okul müdürlerinin çoğunluğunu erkekler oluşturmakta ve bu da toplumda toplumsal cinsiyetin kalıp yargılar içinde yer almasına neden olmaktadır. Erkekler hemcinslerini bu nedenle destekleyerek okul

müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik davranışını kadınlardan daha fazla olumlu algılamış olabilirler.

Bu araştırma sonucunda erkek katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, kadın katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, iş yaşamının daha çok ev işleri için yaratılmış olan kadınlara ağır gelmesi nedeniyle kadınların örgütlerine bağlılıklarının az olduğu söylenebilir. Benzer sonuca ulaşan Gökmen (1996) kadınların aile yaşantılarına ve evle ilgili görev ve rollerine, erkeklere nazaran daha fazla önem vermeleri sebebiyle, örgütsel kariyer ve değerlerin ikinci planda kaldığını, bu nedenle de kadın çalışanların, örgütsel görev, rol ve kariyer beklentilerine yeterince zaman ayıramadıklarını ve bağlılık gösteremediklerini söylemiştir. Güzelbayram'ın (2013) okutmanların örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, erkek okutmanların örgütsel bağlılık düzeyleri, kadın okutmanların örgütsel bağlılık düzeyinden anlamlı derecede fazla çıkmıştır. Tekin (2002) de örgütsel bağlılığı ele aldığı çalışmasında, erkeklerin genellikle kadınlardan daha iyi pozisyonlarda ve daha yüksek ücretle çalıştıkları için örgüte daha fazla bağlı olduklarını söylemiştir. Kadınların ev ve aile ile ilgili sorumluluklarını kariyerleri ile çalıştıkları örgütün değer ve amaçlarından daha üstün gördükleri bu sebeple örgütsel bağlılık derecelerinin erkekler kadar yüksek olmadığını ifade etmektedir.

Hrebiniak ve Alutto'nun (1972) araştırmasında ise kadın çalışanların algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmacılar kadınların işlerini ve çalıştıkları örgütü değiştirmekten çok fazla hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Mathieu ve Zazac (1990) da kadınların erkeklere göre bağımlılığa daha fazla önem gösterdiklerini belirlemiştir. Angle ve Perry (1981) ve Alvi ve Ahmed (1987) kadınların erkeklerden daha fazla bağlılık gösterdikleri sonucuna ulaşan araştırmacılar arasındadır. Dolu'nun (2011) bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonucunda da, kadınların bir örgüte girebilmek için erkeklere nazaran daha çok engeli aşmak zorunda olmaları sebebiyle, örgüte girerken daha çok özveride bulunmaları gerektiğini ve başka örgütlerde alternatif iş bulma olasılıklarının az olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle de, kadınların örgütlerini kolayca bırakamayacaklarını savunmuştur. Karcıoğlu ve Çelik (2012) de yıldırımın örgütsel bağlılığa etkisini inceledikleri çalışmada kadın çalışanların erkeklere göre daha fazla duygusal bağlılık taşıdıklarını ifade etmişlerdir.

Güçlü (2006), Özcan (2008), Özkan (2008), Karacaoğlu ve Güney (2010) cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde

Demirtaş'ın (2010) dersane öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada da cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Topaloğlu, Koç ve Yavuz'un (2008) "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi" adlı çalışmasında cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak, Al-Ajmi de (2006) Kuveyt'te yaptığı çalışmada bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkiye rastlayamamıştır.

3.4.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşa Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.5'te yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetmel etkililik	22-30	92	3.30	.77							
	31-35	103	3.34	.87	Grup içi	22.123	3	7.374	11.159	.000*	1-4
	36-40	77	3.57	.84	Gruplar arası	236.587	358	.661			2-4
	41 ve üzeri	90	3.91	.74	Toplam	258.710	361				
	Toplam	362	3.52	.84							
Örgütsel bağlılık	22-30	92	2.76	.46							
	31-35	103	3.05	.58	Grup içi	13.972	3	4.657	16.413	.000*	1-2
	36-40	77	3.18	.47	Gruplar arası	101.583	358	.284			1-3
	41 ve üzeri	90	3.28	.58	Toplam	115.554	361				1-4
	Toplam	362	3.06	.56							2-4

p<0.05

Tablo 3.5'e göre, yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ($F = 11.159$; $p=0.000<0.05$) ve örgütsel bağlılık ($F = 16.413$; $p=0.000<0.05$) algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların yönetmel etkililik algıları ($\bar{x} = 3.91$), 22-30 yaş aralığındaki ($\bar{x} = 3.30$) ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 3.34$)

anlamli şekilde yuksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların hem yönetsel etkililik hem de örgütsel bağlılık algılarının, diğer yaşlarda olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların yönetsel etkililik algıları, diğer yaş aralıklarında olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, bu farkın 41 yaş ve üzerinde olan yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişim ve deneyimlerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Nurluöz, Birol ve Silman (2010) tarafından yapılan araştırmada, 42 yaş ve üzerinde olan öğretim elemanlarının akademik yöneticilerin davranışlarına yönelik algıları diğer yaş gruplarında yer alan öğretim elemanlarına göre daha olumludur sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu yapılan araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Karaman'ın (2009) yapmış olduğu araştırma sonucunda, 41-50 ve 51-60 yaş arası yönetici ve öğretmenler, 31-40 yaş yönetici ve öğretmenlerden okul müdürlerinin daha fazla liderlik davranışı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun sebebi olarak da kendini gerçekleştirmiş deneyim ve tecrübesi artmış olan yönetici ve öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan ve mesleğin gereklerini daha yeni öğrenmeye başlayan yönetici ve öğretmenlerden farklı düşüncelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Aynı tabloya göre 36-40 yaş aralığındaki ($\bar{x} = 3.18$) ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların örgütsel bağlılık algıları ($\bar{x} = 3.05$), 22-30 yaş aralığındaki katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 2.76$); 41 ve üzerinde olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları ($\bar{x} = 3.28$); 22-30 yaş aralığındaki ($\bar{x} = 2.76$) ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 3.05$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, diğer yaş aralıklarında olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Bu sebeple, yaş ilerledikçe iş bulma olanakları azaldığı için işi bırakmanın maliyetini fark eden yönetici ve öğretmenlerin okullarına daha bağlı hale geldikleri söylenebilir. Ayrıca, yaş ilerlemiş olan yönetici ve öğretmenler işlerini yaparken kendilerine ve işlerine daha fazla güvendikleri için daha fazla tatmin duymaktadırlar, bunun da yönetici ve öğretmenlerin kurumlarına bağlılığını artırdığı söylenebilir. Tsui, Egan ve O'Reilly (1992) devamsızlığın, daha genç olan çalışanlarda daha yüksek çıktığını ortaya koymuşlardır. Devamsızlık, daha düşük bağlılığı temsil ettiği için yaş ilerlemiş olan çalışanların örgütsel bağlılığının yüksek olduğunu söylemişlerdir. Benzer sonuçlar elde eden, Angle ve Perry (1981), Morris ve Sherman (1981) Mathieu ve Zajac (1990) yaş arttıkça örgütsel bağlılığın da arttığını

bulmuşlardır. Angle ve Perry (1981) çalışanların yaşı arttıkça, alternatif ya da farklı bir eğitim alma imkanlarının azaldığını, dolayısıyla çalışanların, üyesi oldukları örgütlere bağlılıklarının arttığını belirtmektedirler. Hrebiniak (1974) ve Meyer ve arkadaşları da (2002) yaptıkları çalışmada yaşın örgütsel bağlılıkla pozitif korelasyon gösterdiğini saptamışlardır. Buckho ve diğerleri (1998) de Rus işçiler üzerinde yaptıkları çalışmalarda yaş ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Yaşın örgütsel bağlılıkla olumlu ilişkisinin olduğunu savunan araştırmalarda buna gerekçe olarak yaş arttıkça işgörenlerin seçeneklerinin azaldığı düşüncesinden hareketle bağlılıklarının arttığını göstermektedir (Tekin, 2002). Buna ek olarak Gözen (2007) çalışmasında, kariyer imkanlarının hizmet süresi ile doğru orantılı olduğu, yaşlıların gençlere oranla iş değiştirmeyi riskli buldukları ve yaşlıların iş görürken tecrübelerine dayanarak kendilerine daha fazla güvenmelerinin iş tatminini arttırdığı yönünde açıklamalara yer vermiştir.

Kırel'in (1999) "Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı ilişkisi" adlı çalışmasında, genç çalışanların işlerini daha eğlenceli buldukları, daha istekli çalıştıkları ve yaşlı çalışanlara göre örgütlerine daha bağlı oldukları tespit edilmiştir.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz'un (2008), Özcan'ın (2008), Özkan'ın (2008) Karacaoğlu ve Güney'in (2010), Karcıoğlu ve Çelik'in (2012) örgütsel bağlılığı ele aldıkları çalışmalarda yaş değişkeni ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Bu araştırmalar ile benzer sonuçlar elde eden Stevens, Beyer ve Trice (1978), Morris ve Sherman (1981), Hartman ve Bambacas (2000) ve Gümüş, Hamarat ve Erdem(2003) yaptıkları araştırmalarda yaş ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiye rastlamamışlardır. Buna ek olarak, Boylu, Pelit ve Güçer'in (2007) akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırıldığı çalışmada yaş ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur.

3.4.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmelik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Duruma Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.6'da yönetici ve öğretmenlerin yönetmelik ve örgütsel bağlılık algılarının medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yönetsel etkililik	Bekâr	81	3.46	.79	360	-.794	.428
	Evli	281	3.54	.86			
Örgütsel bağlılık	Bekâr	81	2.92	.57	360	-2.645	.009*
	Evli	281	3.10	.55			

p<0.05

Tablo 3.6'ya göre, katılımcıların yönetsel etkililik ($t = -0.794$; $p = 0.428 > 0.05$) algılarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği, örgütsel bağlılık ($t = -2.645$; $p = 0.009 < 0.05$) algılarının ise anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Bulgulara göre, evli olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları ($\bar{x} = 3.10$), bekâr olan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 2.92$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden evli olan katılımcıların hem yönetsel etkililik hem de örgütsel bağlılık algılarının, bekâr olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda evli olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, bekâr olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Bu sebeple, bekâr çalışanların evli çalışanlara göre alternatif iş olanaklarını değerlendirmede daha girişken davrandıkları söylenebilir. Çünkü evlilerin bakmakla yükümlü olduğu kişilere karşı bir takım sorumlulukları vardır. Bu nedenle de riske girme konusunda daha çekingen bir tutum sergilemeleri mümkün olduğu söylenebilir. Hrebiniak ve Alutto'nun (1972) örgütsel bağlılığı incelediği araştırmasında evli veya evlilik sonrası ayrılmış kişilerin özellikle de kadınların örgütten ayrılmayı bekârlara kıyasla daha maliyetli gördüklerini ortaya koymuşlardır. Cohen (1992) tarafından yapılan çalışmada, medeni durumun mavi yakalı çalışanlarda önemli bir değişken olduğu ve evli çalışanların örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Tsui, Egan ve O'Reilly (1992) ise devamsızlığın, evli olan çalışanlarda daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Devamsızlık, daha düşük bağlılığı temsil ettiği için bekâr olan çalışanların örgütsel bağlılığının yüksek olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca, Karacaoğlu ve Güney'in (2010), Karcioğlu ve Çelik'in (2012) araştırmalarında medeni durum ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

3.4.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.7’de yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yönetmel etkililik	Eğitim Fakültesi	256	3.48	.86	360	-1.481	.140
	Diğer	106	3.62	.80			
Örgütsel bağlılık	Eğitim Fakültesi	256	3.02	.55	360	-2.304	.022*
	Diğer	106	3.17	.57			

p<0.05

Tablo 3.7’ye göre, katılımcıların yönetmel etkililik ($t = -1.481$; $p = 0.140 > 0.05$) algılarının mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği, örgütsel bağlılık ($t = -2.304$; $p = 0.022 < 0.05$) algılarının ise anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bulgulara göre, diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları ($\bar{x} = 3.17$), eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 3.02$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların hem yönetmel etkililik hem de örgütsel bağlılık algılarının, eğitim fakültesinden mezun olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların yönetmel etkililik algıları, diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde ayrılmamıştır. Özdemir’in (2012) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı İle İlişkisi” adlı araştırmasında da, ilköğretim okul müdürlerinin algılanan demokratik tutumlarının öğretmenlerin mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yapılan analizler sonucunda ortaya koyulmuştur.

Bu araştırma sonucunda diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Bu sebeple diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların iş fırsatları fazla olmadığı için

örgütlerine daha bağlı oldukları söylenebilir. Demirtaş (2010) dersane öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, diğer fakülte ya da yükseköğretim mezunlarının örgütsel bağlılık puan ortalamaları, eğitim ve fen edebiyat mezunlarının puan ortalamalarından aralarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olanların kendi alanları dışında bir işi “zor buldum, kaybetmeyeyim” diye düşünmeleri ile ilişkilendirilmiştir.

3.4.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.8’de yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yönetimsel etkililik	Lisans	329	3.49	.85	360	-2.223	.027*
	Yüksek lisans	33	3.83	.63			
Örgütsel bağlılık	Lisans	329	3.04	.57	360	-1.874	.062
	Yüksek lisans	33	3.24	.48			

p<0.05

Tablo 3.8’e göre, katılımcıların yönetimsel etkililik ($t = -2.223$; $p=0.027<0.05$) algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği, örgütsel bağlılık ($t = -1.874$; $p=0.062>0.05$) algılarının ise anlamlı şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. Bulgulara göre, öğrenim durumu yüksek lisans olan katılımcıların yönetimsel etkililik algıları ($\bar{x} = 3.83$), lisans olan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 3.49$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden öğrenim durumu yüksek lisans olan katılımcıların hem yönetimsel etkililik hem de örgütsel bağlılık algılarının, lisans olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda öğrenim durumu yüksek lisans olan katılımcıların yönetimsel etkililik algıları, öğrenim durumu lisans olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Yüksek lisans eğitimi almış katılımcıların, yöneticilerini daha etkili gördükleri söylenebilir. Özdemir’in (2012) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin

Örgütsel Bağlılık Algısı ile İlişkisi” adlı araştırmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin algılanan demokratik tutumlarının öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yapılan analizler sonucunda ortaya koyulmuştur. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, yüksek lisans ve doktora eğitimi alan okul yöneticileri, önlisans ve lisans eğitimi alanlara göre, yönetsel etkililik açısından daha etkindirler. Okul yöneticilerinin almış oldukları eğitim, onların yönetsel etkililik işlevlerini etkili yerine getirmelerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Kasapoğlu, 2009).

Bu araştırma sonucunda öğrenim durumu yüksek lisans olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, öğrenim durumu lisans olan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde ayrılmamıştır. Bu sebeple, öğrenim durumunun çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak Özcan (2008), Karcıoğlu ve Çelik (2012) de öğrenim durumunun örgütsel bağlılığı etkilemediğini bulmuştur.

Öğrenim durumu ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olmadığını bulan araştırmacıların yanı sıra, aralarında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu bulan araştırmacılar da vardır. İnce ve Gül (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrenim durumu, işten ayrılma niyetini etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilmiştir. Çünkü öğrenim durumu yüksek olan çalışanların yeni iş bulma olanaklarının daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Buchko ve diğerleri (1998), Colbert ve Kwon (2000) ve Dolu (2011) tarafından yapılan çalışmada da buna benzer sonuçlar bulunmuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların, örgütten beklentileri de buna paralel olarak yükselmektedir. Bu durum ise, nitelikli çalışanın alternatif iş olanaklarını artırmakta ve çalışanın risk iştahını artırarak örgütten ayrılma eğiliminin artmasına yol açmaktadır. Başyigit (2006) tarafından yapılan çalışmada, eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların, mesleki kariyerlerini geliştirmeyi ön planda tuttıkları için örgüt çıkarlarını ikinci plana atabileceklerini belirtilmektedir. Diğer taraftan, eğitim düzeyi düşük olan çalışanların, buldukları örgüte bağlılıkları ise bir başka örgütte çalışma olanağı bulamama kaygısıyla açıklanmaktadır. Chen v.d. (1996) de örgütsel bağlılık ile eğitim düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Öğrenim durumu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulan araştırmacılar da bulunmaktadır. Çakır (2001) tarafından yapılan çalışmada, eğitim düzeyi yüksek kişiler için iş hayatı, sadece para kazanma aracı değil, toplumda yüksek bir statü ve saygın bir iş sahibi olma, sosyal ilişkileri geliştirme gibi olanaklar sağlayan bir araç olarak görülmektedir (Çakır, 2001). Bu sebeple eğitim düzeyi yüksek çalışanların örgütlerine

daha bağımlı oldukları söylenebilir. Eğitim ve bilgi düzeyi yükseldikçe kişisel inisiyatif kullanma, sorumluluk alma, daha bağımsız karar verme ve uygulama olanağı artmaktadır. Bu durum, çalışanların monotonluk ve bıkkınlık durumlarını ortadan kaldırarak işi benimsemelerine yardım etmekte, ortaya çıkan rahatsızlık ve devamsızlıkları azaltmaktadır (Eren, 1993). Tsui, Egan ve O'Reilly (1992) yaptıkları araştırmada, devamsızlığın daha az eğitim almış çalışanlarda daha yüksek çıktığını ortaya koymuşlardır. Devamsızlık, daha düşük bağlılığı temsil ettiği varsayıldığı için az eğitim almış olanların örgütlerine düşük bağlılık gösterdikleri söylenmiştir. Aynı zamanda, Buchko ve diğerleri (1998) örgütsel bağlılık ile eğitim düzeyi arasında olumlu ilişki bulmuşlar ve olaya farklı açıdan yaklaşarak çalışmalarında buldukları olumlu ilişkiyi “ekonomik koşulların ve iş imkânlarının sınırlı olduğu ülkelerde eğitilmiş işgörenlerin örgütsel bağlılık dereceleri yüksek olabilir” şeklinde değerlendirmişlerdir.

3.4.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.9'da yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetmel etkililik	Sınıf öğretmeni	202	3.67	.85							
	Matematik öğretmeni	27	3.40	.86	Grup içi	12.507	3	4.169	6.062	.000*	1-4
	Türkçe öğretmeni	15	3.66	.68	Gruplar arası	246.203	358	.688			
	Diğer	118	3.27	.79	Toplam	258.710	361				
	Toplam	362	3.52	.84							
Örgütsel bağlılık	Sınıf öğretmeni	202	3.12	.54							
	Matematik öğretmeni	27	3.21	.60	Grup içi	3.504	3	1.168	3.732	.012*	1-4
	Türkçe öğretmeni	15	3.03	.58	Gruplar arası	112.050	358	.313			
	Diğer	118	2.93	.56	Toplam	115.554	361				
	Toplam	362	3.06	.56							

p<0.05

Tablo 3.9'a göre, yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ($F = 6.062$; $p=0.000<0.05$) ve örgütsel bağlılık ($F = 3.732$; $p=0.012<0.05$) algıları branşa göre anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların yönetmel etkililik algılarının ($\bar{x} = 3.67$), diğer branşlarda olan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 3.27$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda sınıf öğretmeni olan katılımcıların yönetmel etkililik algıları, diğer branşlardan olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Bu durumun, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ve yöneticileri ile daha fazla iletişim kurmasından kaynaklandığı söylenebilir. Özdemir'in (2012) "İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı ile İlişkisi" adlı araştırmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin algılanan demokratik tutumlarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yapılan analizler sonucunda ortaya koyulmuştur.

Aynı tabloya göre sınıf öğretmeni olan katılımcıların örgütsel bağlılık algılarının ($\bar{x} = 3.12$), diğer branşlarda olan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 2.93$) anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda sınıf öğretmeni olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, diğer branşlardan olan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu sebeple, sınıf öğretmeni olan yönetici ve öğretmenlerin daha fazla doyum aldıkları, bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Demirtaş (2000) tarafından yapılan “Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu” adlı araştırmanın sonucunda, branş ile çalışanların örgütlerine bağlılıkları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen faktörleri ele aldığı araştırmasında branşın örgütsel bağlılığı etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

3.4.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Göreve Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.10’da yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının göreve göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Göreve Göre t-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yönetimsel etkililik	Yönetici	35	4.53	.22	360	8.010	.000*
	Öğretmen	327	3.41	.81			
Örgütsel bağlılık	Yönetici	35	3.71	.17	360	7.640	.000*
	Öğretmen	327	2.99	.54			

p<0.05

Tablo 3.10’a göre, katılımcıların yönetimsel etkililik ($t = 8.010$; $p=0.000<0.05$) ve örgütsel bağlılık ($t = 7.640$; $p=0.000<0.05$) algılarının görevlerine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Bulgulara göre, yönetici olan katılımcıların yönetimsel etkililik algıları ($\bar{x} = 4.53$), öğretmen olan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 3.41$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, yönetici olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları ($\bar{x} = 3.71$), öğretmen olan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 2.99$) anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden yönetici olan katılımcıların hem

yönetmel etkililik hem de örgütsel bağıllık algılarının, öğretmen olan katılımcılara göre daha olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda yönetici olan katılımcıların yönetmel etkililik algıları, öğretmen olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, yöneticilerin öz eleştiride bulunmadıkları söylenebilir. Kasapoğlu (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, okul yöneticileri kendilerini geliştirme ve yönetmel etkililik işlevleri konusunda kendilerini oldukça başarılı bulmalarına karşın, öğretmenler okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme ve yönetmel etkililiği çok iyi düzeyde gerçekleştirmedikleri görüşündedirler. Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci (2004) tarafından yapılan araştırmada da yönetimin başarısı boyutunda yönetim görevi olan öğretmen elemanlarının algıları, yönetim görevi olmayan öğretmen elemanlarının algılarına göre daha yüksek bulunmuştur. Karaman (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda yöneticiler öğretmenlere göre yöneticilerin daha fazla liderlik davranışlarını yerine getirdiklerine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile ilgili olarak, bireylerin değerlendirilmesine ilişkin olarak yapılan çalışmalarda bireyin kendisine ilişkin algıları kendi dışında değerlendirme yapan kişilerden çoğu zaman daha olumlu olmaktadır. Ayrıca yöneticilerin kendilerine ilişkin algıları düşük olmuş olsaydı kendilerinin bu işi tam olarak yapamadıklarını ortaya koyacak ve kendilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmış olacaktı ki bu durumu yöneticilerin kabul etmesi oldukça zordur.

Bu araştırma sonucunda yönetici olan katılımcıların örgütsel bağıllık algıları, öğretmen olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Bu sebeple yönetici olan çalışanların üstlendikleri sorumluluklardan dolayı örgütlerine daha bağılı oldukları söylenebilir. Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) tarafından yapılan örgütsel bağıllık araştırmasında idari görevi olan öğretmenlerin örgütsel bağıllık algıları idari görevi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Üst düzey pozisyonlar daha fazla sorumluluk gerektirdiğinden, bu pozisyonlardaki kişilerin bağıllılığının daha yüksek olduğu söylenebilir (Dolu, 2011). Bunun yanı sıra Karcıoğlu ve Çelik'in (2008) araştırmasında örgütsel bağıllık ile görevleri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.8. Yöneticilerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.11’de yöneticilerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının yöneticilikte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.11. Yöneticilerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Yönetmel etkililik	0-5	9	4.39	.32	Grup içi	.240	2			
	6-10	14	4.59	.19	Gruplar arası	1.553	32	.120	2.477	.100
	11-19	12	4.56	.13	Toplam	1.793	34	.049		
	Toplam	35	4.53	.22						
Örgütsel bağlılık	0-5	9	3.73	.14	Grup içi	.018	2			
	6-10	14	3.72	.17	Gruplar arası	1.074	32	.009	.263	.771
	11-19	12	3.68	.22	Toplam	1.092	34	.034		
	Toplam	35	3.71	.17						

p<0.05

Tablo 3.11’e göre, yöneticilerin yönetmel etkililik algıları (F = 2.477; p=0.100>0.05) ve örgütsel bağlılık algıları (F = 0.263; p=0.771>0.05) yöneticilikte çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Bu araştırma sonucunda 0-5 yıl, 6-10 yıl arasında ve 11 yıl ve üzerinde yöneticilik yapan yöneticilerin yönetmel etkililik algıları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak, Kasapoğlu’ nun (2009) yönetmel etkililiği ele aldığı araştırmasında, kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olanlarla 20 ve daha fazla kıdeme sahip okul yöneticileri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir anlatımla, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mesleki kıdemi arttıkça, yönetmel etkililik işlevlerini gerçekleştirme düzeyinde de belirgin oranda bir artış meydana gelmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemi, onların yönetmel etkililik işlevlerinin anlamlı bir belirleyicisidir.

3.4.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algularının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.12’de yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algularının bu okulda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algularının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetmel etkililik	0-5	194	3.37	.87	Grup içi	11.215	2				
	6-10	114	3.76	.76	Gruplar arası	247.495	359	5.607	8.134	.000*	1-2
	11 yıl ve üzeri	54	3.59	.77	Toplam	258.710	361	.689			
	Toplam	362	3.52	.84							
Örgütsel bağlılık	0-5	194	2.91	.54	Grup içi	9.885	2				
	6-10	114	3.26	.55	Gruplar arası	105.670	359	4.942	16.791	.000*	1-2
	11 yıl ve üzeri	54	3.20	.50	Toplam	115.554	361	.294			1-3
	Toplam	362	3.06	.56							

p<0.05

Tablo 3.12’ye göre, yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik (F = 8.134; p=0.000<0.05) ve örgütsel bağlılık (F = 16.791; p=0.000<0.05) alguları bu okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda görev yapan katılımcıların yönetmel etkililik alguları (\bar{x} = 3.76), 0-5 yıl arasında görev yapan katılımcıların algularından (\bar{x} = 3.37) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden 6-10 yıl arasında aynı kurumda çalışan katılımcıların hem yönetmel etkililik hem de örgütsel bağlılık algularının, diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda 0-5 yıl arasında bu kurumda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik alguları, 6-10 yıl arasında ve 11 yıl ve üzerinde bu kurumda çalışanların algularından düşük bulunmuştur. Bu durumun, kurumda yeni çalışmaya başlayan

bireylerin daha kurumu ve yöneticilerini yeterince tanımamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Aynı tabloya göre 6-10 yıl arasında ($\bar{x} = 3.26$) ve 11 yıl ve üzerinde ($\bar{x} = 3.20$) bu okulda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, 0-5 yıl arasında görev yapan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 2.91$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda 0-5 yıl arasında bu kurumda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları, 6-10 yıl arasında ve 11 yıl ve üzerinde bu kurumda çalışanların algılarından düşük bulunmuştur. Bu sebeple bir çalışan bir örgütte ne kadar uzun süre kalırsa daha iyi görevlere getirilme olasılığı o kadar fazla olacağı için örgütsel bağlılığında artacağı söylenebilir. Ayrıca bir kurumda çalışma süresi arttıkça, çalışanların var olan durumlara alıştıkları söylenebilir. Cohen (1993) kişilerin çalışma süresi arttıkça, örgütten elde ettikleri kazançların da arttığını belirtmektedir. Çünkü hizmet süresi örgüte yapılan bir yatırımlardan bir tanesidir. Buna paralel olarak kişi kazançlarını kaybetmemek için örgütüne daha çok bağlanmaktadır. Bu durumda, örgütte çalışılan süre arttıkça, örgütsel bağlılık da artmaktadır. Güçlü (2006) de turizm sektöründe yapmış olduğu araştırma sonucunda uzun süre aynı örgütte çalışmanın örgütsel bağlılığı arttırdığı şeklinde benzer sonuca ulaşmıştır. Mathieu ve Zajac (1990) da örgütte çalışılan sürenin artması ile örgütsel normların daha fazla içselleştirildiğini, örgüte psikolojik yakınlığın daha da arttığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmaların yanı sıra Karcıoğlu ve Çelik (2012) tarafından yapılan çalışmada kurumdaki çalışma süresi ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Ekonomik Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.13'te yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının okullarının ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Ekonomik Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetmel etkililik	Düşük	115	3.24	.89	Grup içi	23.340	2				
	Orta	119	3.45	.81	Gruplar arası	235.370	359	11.670	17.799	.000*	1-3 2-3
	Yüksek	128	3.85	.72	Toplam	258.710	361	.656			
	Toplam	362	3.52	.84							
Örgütsel bağlılık	Düşük	115	2.86	.49	Grup içi	9.303	2				
	Orta	119	3.06	.52	Gruplar arası	106.251	359	4.652	15.717	.000*	1-2 1-3
	Yüksek	128	3.25	.59	Toplam	115.554	361	.296			2-3
	Toplam	362	3.06	.56							

p<0.05

Tablo 3.13'e göre, yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik (F = 17.799; p=0.000<0.05) ve örgütsel bağlılık (F = 15.717; p=0.000<0.05) algıları okullarının ekonomik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan katılımcıların yönetmel etkililik algıları (\bar{x} = 3.85), ekonomik durumu düşük (\bar{x} = 3.24) ve orta düzeyde olan okullarda görev yapan katılımcıların algılarından (\bar{x} = 3.45) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden ekonomik durumu yüksek okullarda görev yapan katılımcıların hem yönetmel etkililik hem de örgütsel bağlılık algıları, diğer katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algıları yüksek bulunmuştur. Öğretmen, öğrenci ve velinin tüm ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılandığı okullarda görev yapan yöneticilerin okul paydaşları tarafından etkili görüldüğü söylenebilir.

Aynı tabloya göre ekonomik durumu yüksek (\bar{x} = 3.25) ve orta düzeyde olan okullarda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları (\bar{x} = 3.06), ekonomik durumu düşük olan okullarda görev yapan katılımcıların algılarından (\bar{x} = 2.86) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları (\bar{x} = 3.25) ekonomik durumu orta olan okullarda görev yapan katılımcıların algılarından (\bar{x} = 3.06) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma

sonucunda ekonomik durumu düşük olan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları yetersiz bulunmuştur. İhtiyaçları ve beklentileri karşılanmayan yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılık duyamadıklarını söylenebilir.

3.4.11. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.14'te yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının okullarının fiziki donanımına ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.14. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetimsel etkililik	Evet	68	4.01	.57	Grup içi	23.637	2				
	Hayır	175	3.32	.93	Gruplar arası	235.073	359	11.818	18.049	.000*	1-2
	Kısmen	119	3.54	.72	Toplam	258.710	361	.655			1-3
	Toplam	362	3.52	.84							
Örgütsel bağlılık	Evet	68	3.43	.47	Grup içi	11.604	2				
	Hayır	175	3.00	.55	Gruplar arası	103.950	359	5.802	20.038	.000*	1-2
	Kısmen	119	2.94	.54	Toplam	115.554	361	.290			1-3
	Toplam	362	3.06	.56							

p<0.05

Tablo 3.14'e göre, yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik (F = 18.049; p=0.000<0.05) ve örgütsel bağlılık (F = 20.038; p=0.000<0.05) algıları okullarının fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okullarının fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların yönetimsel etkililik algıları (\bar{x} = 4.01), yeterli bulmayan (\bar{x} = 3.32) ve kısmen yeterli (\bar{x} = 3.54) bulan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden görev yaptığı okulun fiziki donanım ve teknolojik altyapısını yeterli bulan

katılımcıların hem yönetsel etkililik hem de örgütsel bağlılık algılarının, diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda okullarının fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların yönetsel etkililik algıları yüksek bulunmuştur. Fiziki donanım ve teknolojik alt yapı olarak olumlu çalışma ortamları oluşturan yöneticiler öğretmenler tarafından etkili olarak kabul edildikleri söylenebilir.

Aynı tabloya göre okullarının fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları ($\bar{x} = 3.43$), yeterli bulunmayan ($\bar{x} = 3.00$) ve kısmen yeterli bulan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 2.94$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda okullarının fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, yeterli bulunmayan ve kısmen yeterli bulan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu sebeple kendilerini her açıdan donanımlı hisseden yönetici ve öğretmenlerin aynı zamanda örgütlerine de bağlılık geliştirdikleri söylenebilir. Serin ve Buluç (2012) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında öğretmenlere sağlanan imkânların hem ekonomik hem de çevresel-fiziksel anlamda daha fazla olması, onların örgütsel bağlılıklarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Balay (2000) tarafından yapılan çalışmada özel liselerde görev yapan öğretmenlerin genel liselerde görev yapanlara göre bağlılık düzeylerinin daha yüksek çıkmasında sağlanan imkânların belirleyici olabileceği belirtilmiştir.

3.4.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulların Yönetim Stiline Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.15’te yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının okullarının yönetim stiline göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.15. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Yönetim Stiline Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetimsel etkililik	Demokratik	256	3.79	.69	Grup içi	62.997	2				
	Başiboş	79	2.84	.85	Gruplar arası	195.712	359	31.499	57.779	.000	1-2
	Otokratik	27	2.99	.76	Toplam	258.710	361	.545			1-3
	Toplam	362	3.52	.84							
Örgütsel bağlılık	Demokratik	256	3.15	.53	Grup içi	6.537	2				
	Başiboş	79	2.90	.58	Gruplar arası	109.017	359	3.269	10.764	.000	1-2
	Otokratik	27	2.74	.58	Toplam	115.554	361	.304			1-3
	Toplam	362	3.06	.56							

p<0.05

Tablo 3.15'e göre, yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik ($F = 57.779$; $p=0.000<0.05$) ve örgütsel bağlılık ($F = 10.764$; $p=0.000<0.05$) algıları okullarının yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, yönetim stili demokratik olan okullarda görev yapan katılımcıların yönetimsel etkililik algıları ($\bar{x} = 3.79$), yönetim stili başiboş ($\bar{x} = 2.84$) ve otokratik ($\bar{x} = 2.99$) olan okullarda görev yapan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden görev yaptığı okulun yönetim stiline demokratik bulan katılımcıların hem yönetimsel etkililik hem de örgütsel bağlılık algılarının, diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda, yönetim stili demokratik olan okullarda görev yapan katılımcıların yönetimsel etkililik algıları anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu sebeple, demokratik yönetim stiline sahip olan yöneticilerin, çalışanlar tarafından daha etkili görüldükleri söylenebilir.

Aynı tabloya göre yönetim stili demokratik olan okullarda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları ($\bar{x} = 3.15$), yönetim stili başiboş ($\bar{x} = 2.90$) ve otokratik ($\bar{x} = 2.74$) olan okullarda görev yapan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda, yönetim stili demokratik olan okullarda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, yönetim stili başiboş ve otokratik olan okullarda görev

yapan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu sebeple yöneticilerin, öğretmenlere yaklaşımı ne derecede baskıcı ve kontrolcü nitelik gösterirse, çalışanların kendilerini ifade etmelerinin o derecede engelleneceği söylenebilir. Terzi ve Kurt (2005) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi” adlı araştırmasında demokratik yönetici davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Baskıcı bir yönetim tarzı izleyen, astların kararlara katılmasını teşvik etmeyen ve sıkı bir denetim uygulayan yöneticiler, astlarının sorumluluk almaması için ortam oluştururlar. Bu durumda çalışan, işle ilgili sorun veya zorluklarla karşılaştığında, mücadele etmek yerine kaçmayı tercih etmekte ve bunun nedenini yöneticilerinin tavır ve baskısına yüklemektedir (Varoğlu, 1993). Kurumu için mücadele etmeyen çalışanların örgütsel bağlılıklarının düşük olduğu söylenebilir. Bülbül’ün (2007) örgütsel bağlılığı ele aldığı çalışmasının sonucunda, araştırmaya katılanların yöneticilerinin yönetim tarzının otokratik olduğu ve bunun da çalışanları gergin hale getirdiği ve olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.4.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.16’da yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının karar sürecine katılmasına göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.16. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Scheffe
Yönetimsel etkililik	Evet	165	3.99	.55	Grup içi	66.361	2				
	Hayır	59	3.07	.94	Gruplar arası	192.349	359	33.181	61.928	.000*	1-2
	Bazen	138	3.16	.80	Toplam	258.710	361	.536			1-3
	Toplam	362	3.52	.84							
Örgütsel bağlılık	Evet	165	3.23	.50	Grup içi	8.281	2				
	Hayır	59	2.90	.64	Gruplar arası	107.273	359	4.141	13.857	.000*	1-2
	Bazen	138	2.93	.54	Toplam	115.554	361	.299			1-3
	Toplam	362	3.06	.56							

p<0.05

Tablo 3.16'ya göre, yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ($F= 61.928$; $p=0.000<0.05$) ve örgütsel bağlılık ($F = 13.857$; $p=0.000<0.05$) algıları karar sürecine katılmasına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların yönetsel etkililik algıları ($\bar{x} = 3.99$), katılmayan ($\bar{x} = 3.07$) ve bazen katılan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 3.16$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden karar verme sürecine katılan katılımcıların hem yönetsel etkililik hem de örgütsel bağlılık algılarının, diğer katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların yönetsel etkililik algıları anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Karar verme sürecinde kendisine de söz hakkı tanınan öğretmenler, yönetsel etkililik açısından yöneticilerini daha etkili gördükleri söylenebilir.

Aynı tabloya göre karar sürecine katılan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları ($\bar{x} = 3.23$), katılmayan ($\bar{x} = 2.90$) ve bazen katılan katılımcıların algılarından ($\bar{x} = 2.93$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları, katılmayan ve bazen katılan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, karar sürecine katılan çalışanların kendilerini ifade ettikleri bu sebeple de kendilerini örgütün bir parçası gibi düşündükleri söylenebilir. Firestone ve Pennell (1993) tarafından yapılan araştırmada çalışanlarını karar sürecine katan örgütlerde, çalışanlarının örgütsel bağlılığının daha yüksek çıktığı bulunmuştur. İnce ve Gül'ün (2005) araştırmasının sonucunda, kararlara katılmanın örgütsel bağlılıkla olumlu yönde ilişkisinin olduğu bulunmuştur.

3.4.14. Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.17'de öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının öğretmenlik kariyerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.17. Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Yönetmel	Stajyer	12	3.54	.72	Grup içi	1.204	2			
Etkililik	Öğretmen	282	3.39	.81	Gruplar arası	216.578	324	.602	.901	.407
	Uzman	33	3.57	.87	Toplam	217.783	326	.668		
	Toplam	327	3.41	.81						
Örgütsel	Stajyer	12	2.95	.44	Grup içi	.222	2			
Bağlılık	Öğretmen	282	2.99	.54	Gruplar arası	98.118	324	.111	.366	.693
	Uzman	33	3.07	.66	Toplam	98.340	326	.303		
	Toplam	327	2.99	.54						

p<0.05

Tablo 3.17’de göre, öğretmenlerin yönetmel etkililik algıları (F= 0.901; p=0.407>0.05) ve örgütsel bağlılık algıları (F = 0.366; p=0.693>0.05) öğretmenlik kariyerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlik kariyeri ile yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla stajyer, öğretmen ve uzman arasında örgütsel bağlılık açısından bir fark olmadığı söylenebilir. Ancak Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde “Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algıları, cinsiyete, yaşa, medeni duruma, mezun oldukları fakülteye, öğrenim durumuna, bransa, göreve, yöneticilerin yöneticilikteki süresine, bu okulda çalışma süresine, okullarının ekonomik durumuna, okullarının fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısına, okul yönetiminin ağırlıklı yönetim stiline, karar sürecine katılmasına ve öğretmenlik kariyerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır.

3.5.1.Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algularının Cinsiyete Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.18’de yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algularının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.18. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algularının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Planlama ve karar verme	Kadın	156	3.21	.87	-2.888	.004*
	Erkek	206	3.49	.92		
Örgütleme ve insan kaynakları yönetimi	Kadın	156	3.24	.91	-3.972	.000*
	Erkek	206	3.65	1.01		
Ekip çalışması	Kadın	156	3.56	.80	-3.203	.001*
	Erkek	206	3.84	.82		
İletişim	Kadın	156	3.51	.93	-2.573	.010*
	Erkek	206	3.75	.88		
Liderlik	Kadın	156	3.62	.94	-2.672	.008*
	Erkek	206	3.89	.97		

p<0.05

Tablo 3.18’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetmel etkililik alguları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-2.888; p=0.004<0.05). Erkek katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.49$), kadın katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.21$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *örgütleme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetmel etkililik alguları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-3.972; p=0.000<0.05). Erkek katılımcıların örgütleme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 3.65$), kadın katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.24$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *ekip çalışması* boyutundaki yönetmel etkililik alguları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-3.203; p=0.001<0.05). Erkek katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları ($\bar{x} = 3.84$), kadın katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.56$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=-2.573$; $p=0.010<0.05$). Erkek katılımcıların iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 3.75$), kadın katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.51$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=-2.672$; $p=0.008<0.05$). Erkek katılımcıların liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 3.89$), kadın katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.62$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Yönetici ve öğretmenlerin algılarında, “planlama ve karar verme”, “örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi”, “ekip çalışması”, “iletişim”, “liderlik” boyutlarında, cinsiyete göre farklılık olduğu bulunmuştur. Yönetsel etkililiğin planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutlarında erkek olan katılımcıların algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Nurluöz, Birol ve Silman (2010) tarafından yapılan araştırmada ise, kadın öğretim elemanları, erkek öğretim elemanlarına göre akademik yöneticilerin davranışlarını daha olumlu bulmaktadır. Bu bulgu yapılan araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Ayrıca, İra (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının algılarında, “planlama ve karar verme”, “örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi”, “ekip çalışması”, “iletişim”, “liderlik” boyutlarında ve “yönetsel etkililik (genel)”te, cinsiyete göre önemli farklılık olmadığı bulunmuştur.

3.5.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Yaşa Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.19’da yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.19. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Planlama ve karar verme	22-30	92	3.10	.78	14.252	.000*	1-4 2-4
	31-35	103	3.14	.91			
	36-40	77	3.46	.94			
	41 ve üzeri	90	3.84	.82			
	Toplam	362	3.37	.91			
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	22-30	92	3.23	.90	8.761	.000*	1-4 2-4
	31-35	103	3.29	1.02			
	36-40	77	3.52	1.01			
	41 ve üzeri	90	3.89	.91			
	Toplam	362	3.47	.99			
Ekip çalışması	22-30	92	3.50	.86	5.910	.001*	1-4 2-4
	31-35	103	3.65	.86			
	36-40	77	3.74	.71			
	41 ve üzeri	90	3.99	.76			
	Toplam	362	3.72	.82			
İletişim	22-30	92	3.46	.93	9.438	.000*	1-4 2-4
	31-35	103	3.44	.99			
	36-40	77	3.68	.84			
	41 ve üzeri	90	4.05	.69			
	Toplam	362	3.65	.91			
Liderlik	22-30	92	3.74	.92	3.442	.017*	2-4
	31-35	103	3.60	1.14			
	36-40	77	3.74	.86			
	41 ve üzeri	90	4.03	.83			
	Toplam	362	3.77	.96			

p<0.05

Tablo 3.19’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, bu okuldaki yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=14.252; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.84$), 22-30 yaş arasında ($\bar{x} = 3.10$) ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.14$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 41

yaş ve üzerinde olan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları, 22-30 yaş arasında ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. İra (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının yaşına göre, “planlama ve karar verme” düzeylerinde önemli farklılık olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=8.761$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffé analizi sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 3.89$), 22-30 yaş arasında ($\bar{x} = 3.23$) ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.29$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları, 22-30 yaş arasında ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu sonucun 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların yaşları itibari ile mesleki gelişim ve tecrübelerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. İra (2011) tarafından yapılan araştırmada da, öğretim elemanlarının yaşına göre, “örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi” boyutlarında önemli farklılık bulunmuştur. Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunu algılamada, 45 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğretim elemanlarının algılamalarının, 25-34 ile 35-44 yaş grubunda yer alanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *ekip çalışması* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=5.910$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffé analizi sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları ($\bar{x} = 3.99$), 22-30 yaş arasında ($\bar{x} = 3.50$) ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.65$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları, 22-30 yaş arasında ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, araştırmaya katılan 35 yöneticiden 25’ inin 41 yaş ve üzerinde olmasının, “ekip çalışması” düzeyini daha olumlu algılamalarına etken olabileceği söylenebilir. İra (2011) tarafından yapılan araştırmada da, öğretim elemanlarının yaşına göre, “ekip çalışması” boyutlarında önemli farklılık bulunmuştur. Ekip çalışması boyutunu algılamada, 24 ve daha az yaş grubu ve 45 ve üzeri yaş grubu öğretim elemanları ile 25-34 ve 35-44 yaş grubu öğretim elemanları arasında önemli farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçla ilgili olarak, 24 ve daha az yaş gurubunda yer alan öğretim elemanlarının öğrencilikten çıkıp,

fakültede yeni çalışmaya başlamaları ve fakültenin işleyişi ile ilgili olarak birikimlerinin fazla olmamasının, olumlu yönde bir algılamaya neden olabileceği söylenmiştir.

Araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=9.438; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 4.05$), 22-30 yaş arasında ($\bar{x} = 3.46$) ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.44$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların iletişim boyutu puanları, 22-30 yaş arasında ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. İra (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının yaşına göre, “iletişim” boyutlarında önemli farklılık olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=3.442; p=0.017<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.03$) 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.60$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların liderlik boyutu puanları, 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. İra (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının yaşına göre, “liderlik” boyutlarında önemli farklılık olmadığı bulunmuştur.

3.5.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Medeni Duruma Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.20’de yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.20. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Planlama ve karar verme	Bekâr	81	3.23	.83	-1.542	.124
	Evli	281	3.41	.93		
Örgütleme ve insan kaynakları yönetimi	Bekâr	81	3.45	.95	-.225	.822
	Evli	281	3.48	1.00		
Ekip çalışması	Bekâr	81	3.63	.84	-1.096	.274
	Evli	281	3.74	.82		
İletişim	Bekâr	81	3.61	.93	-.387	.699
	Evli	281	3.66	.90		
Liderlik	Bekâr	81	3.92	.86	1.540	.124
	Evli	281	3.73	.99		

p<0.05

Tablo 3.20’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* (t=-1.542; p=0.124>0.05), *örgütleme ve insan kaynakları yönetimi* (t=-0.225; p=0.822>0.05), *ekip çalışması* (t=-1.096; p=0.274>0.05), *iletişim* (t=-0.387; p=0.699>0.05) ve *liderlik* (t=1.540; p=0.124>0.05) boyutlarındaki yönetmel etkililik algıları, medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

3.5.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.21’de yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algılarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.21. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Planlama ve karar verme	Eğitim fakültesi	256	3.33	.92	-1.512	.131
	Diğer	106	3.49	.89		
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	Eğitim fakültesi	256	3.44	1.00	-.838	.403
	Diğer	106	3.54	.97		
Ekip çalışması	Eğitim fakültesi	256	3.68	.87	-1.411	.159
	Diğer	106	3.81	.70		
İletişim	Eğitim fakültesi	256	3.57	.93	-2.667	.008*
	Diğer	106	3.84	.82		
Liderlik	Eğitim fakültesi	256	3.75	.98	-.761	.447
	Diğer	106	3.83	.93		

p<0.05

Tablo 3.21’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* (t=-1.512; p=0.131>0.05), *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* (t=-0.838; p=0.403>0.05), *ekip çalışması* (t=-1.411; p=0.159>0.05) ve *liderlik* (t=-0.761; p=0.447>0.05) boyutlarındaki yönetsel etkililik algıları, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Ancak, araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-2.667; p=0.008<0.05). Diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 3.84$), eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.57$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların iletişim boyutu puanlarının, diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucunda farkın, eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların gerek alan gerekse seçmeli olarak iletişim becerilerini kazanmayı sağlayan dersler görmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Günalbahçe’nin (2010) iletişim becerilerini ele aldığı araştırmasında Eğitim Bilimleri bölümündeki öğrencilerin iletişim becerilerinin, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre çok yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim Bilimleri bölümü öğrencilerinin iletişim becerileri diğer bölümlerdeki öğrencilerden yüksek çıkmasının sebebi bu bölümdeki öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalı öğrencileri olmasından kaynaklandığı söylenmiştir.

3.5.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.22’de yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.22. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Planlama ve karar verme	Lisans	329	3.33	.92	-2.533	.012*
	Yüksek lisans	33	3.75	.68		
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	Lisans	329	3.43	1.00	-2.305	.022*
	Yüksek lisans	33	3.85	.83		
Ekip çalışması	Lisans	329	3.70	.84	-1.051	.294
	Yüksek lisans	33	3.86	.55		
İletişim	Lisans	329	3.62	.92	-1.450	.148
	Yüksek lisans	33	3.87	.73		
Liderlik	Lisans	329	3.75	.97	-1.626	.105
	Yüksek lisans	33	4.03	.85		

p<0.05

Tablo 3.22’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *ekip çalışması* (t=-1.051; p=0.294>0.05), *iletişim* (t=-1.450; p=0.148>0.05) ve *liderlik* (t=-1.626; p=0.105>0.05) boyutlarındaki yönetsel etkililik algıları, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Ancak, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-2.533; p=0.012<0.05). Yüksek lisans mezunu olan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları (\bar{x} = 3.75), lisans mezunu olan katılımcıların puanlarından (\bar{x} = 3.33) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, yüksek lisans mezunu olan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanlarının, lisans mezunu olan katılımcıların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılanların *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-2.305; p=0.022<0.05). Yüksek lisans mezunu olan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları

yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 3.85$), lisans mezunu olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.43$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, yüksek lisans mezunu olan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanlarının, lisans mezunu olan katılımcıların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda, öğrenim durumu yüksek lisans olan yönetici ve öğretmenlerin yöneticilerini sadece planlama ve karar verme ile örgütlenme ve insan kaynakları yönetiminde etkili gördükleri söylenebilir. Bu sonuç, yöneticilerin öğrenim durumu yüksek lisans olan çalışanlarını karar sürecine katmasından ve onları örgütlemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin eğitim düzeyi yüksek lisans olan katılımcıların fikirlerine önem vermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

3.5.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Branşa Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.23'te yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik algılarının branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.23. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Planlama ve karar verme	Sınıf öğretmeni	202	3.53	.94	4.756	.003*	1-4
	Matematik öğretmeni	27	3.20	.84			
	Türkçe öğretmeni	15	3.37	.83			
	Diğer	118	3.15	.85			
	Toplam	362	3.37	.91			
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	Sınıf öğretmeni	202	3.63	.98	5.475	.001*	1-4
	Matematik öğretmeni	27	3.42	1.07			
	Türkçe öğretmeni	15	3.65	.79			
	Diğer	118	3.18	.95			
	Toplam	362	3.47	.99			
Ekip çalışması	Sınıf öğretmeni	202	3.89	.80	8.104	.000*	1-4
	Matematik öğretmeni	27	3.48	.92			
	Türkçe öğretmeni	15	3.87	.56			
	Diğer	118	3.46	.79			
	Toplam	362	3.72	.82			
İletişim	Sınıf öğretmeni	202	3.75	.88	3.424	.017*	1-4
	Matematik öğretmeni	27	3.61	1.05			
	Türkçe öğretmeni	15	3.93	.70			
	Diğer	118	3.44	.92			
	Toplam	362	3.65	.91			
Liderlik	Sınıf öğretmeni	202	3.88	.95	5.132	.002*	2-4
	Matematik öğretmeni	27	3.88	.85			
	Türkçe öğretmeni	15	4.20	.72			
	Diğer	118	3.50	.99			
	Toplam	362	3.77	.96			

p<0.05

Tablo 3.23'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, bu okuldaki branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=4.756; p=0.003<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.53$) diğer grubunda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.15$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=5.475; p=0.001<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 3.63$) diğer grubunda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.18$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *ekip çalışması* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=8.104; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları ($\bar{x} = 3.89$), diğer grubunda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.46$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=3.424; p=0.017<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 3.75$), diğer grubunda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.44$) yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması ve iletişim boyutlarındaki puanlar, diğer grubunda olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, bu farkın sınıf öğretmenlerinin okullarında geçirdikleri süre, branş öğretmenlerine göre daha fazla olmasından dolayı, okul yöneticilerini daha çok gözlemlene şansına sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Özan ve Özdemir (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sosyal branşlarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı maddelere daha yüksek bir aritmetik ortalama ile katıldıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=5.132; p=0.002<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, diğer grubunda olan katılımcıların liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.20$) matematik öğretmeni olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.88$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, diğer grubunda olan katılımcıların liderlik boyutu puanları, matematik öğretmeni olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Oğuz (2011) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ise,

katılımcıların dönüşümcü liderlik stiline ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu bulunmuştur.

3.5.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Göreve Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.24'te yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının görev değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.24. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Göreve Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Planlama ve karar verme	Yönetici	35	4.54	.30	8.698	.000*
	Öğretmen	327	3.25	.87		
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	Yönetici	35	4.63	.25	7.849	.000*
	Öğretmen	327	3.35	.96		
Ekip çalışması	Yönetici	35	4.43	.43	5.606	.000*
	Öğretmen	327	3.64	.82		
İletişim	Yönetici	35	4.42	.41	5.455	.000*
	Öğretmen	327	3.56	.91		
Liderlik	Yönetici	35	4.52	.51	4.932	.000*
	Öğretmen	327	3.69	.97		

p<0.05

Tablo 3.24'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, görevlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=8.698; p=0.000<0.05). Yöneticilerin planlama ve karar verme boyutu puanları ($\bar{x} = 4.54$), öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x} = 3.25$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Yönetici olan katılımcıların yönetsel işlevlerin ilk aşaması olan planlama ve karar verme boyutunda kendilerini öğretmenlere göre daha etkili gördükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılanların *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, görevlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=7.849; p=0.000<0.05). Yöneticilerin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 4.63$), öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x} = 3.35$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. İra (2011) tarafından yapılan araştırmada örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunda, yönetim görevi olan öğretim elemanlarının algıları, yönetim görevi olmayan öğretim elemanlarının algılarına göre daha yüksek bulunmuştur. Karaca tarafından yapılan araştırmada da (2009),

öğretmenlerin yöneticilerin insan kaynakları yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin “orta” düzeyde iken yöneticilerin görüşlerinin “yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların *ekip çalışması* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, görevlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=5.606$; $p=0.000<0.05$). Yöneticilerin ekip çalışması boyutu puanları ($\bar{x} = 4.43$), öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x} = 3.64$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Olumlu çalışma ortamı oluşturup eğitimi etkili ve verimli hale getirmeyi amaçlayan yöneticilerin ekip çalışmasına öğretmenlere oranla daha çok önem verdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, görevlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=5.455$; $p=0.000<0.05$). Yöneticilerin iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 4.42$), öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x} = 3.56$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. İra (2011) da yönetim görevi olan öğretim elemanlarının iletişim boyutu algılarının, yönetim görevi olmayan öğretim elemanlarının algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uslu (2010) tarafından yapılan araştırmada da, yönetim ve işbirliği-iletişim boyutlarına ilişkin olarak, yönetim görevi olan ve yönetim görevi olmayan öğretim elemanlarının algılarında yöneticiler lehine önemli farklılık çıkmıştır. Bu bulgular yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Açıkalin (1994) da yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin çevre ile etkileşimde iletişim becerisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, görevlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=4.932$; $p=0.000<0.05$). Yöneticilerin liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.52$), öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x} = 3.69$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendilerinde liderlik vasıflarını gördükleri söylenebilir.

Bu araştırmanın sonucunda, yönetici olan katılımcıların planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, liderlik ve iletişim boyutlarındaki puanlarının, öğretmen olan katılımcıların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonucunda farkın, yöneticilerin, kendi yaptıkları yönetim uygulamalarına yönelik olarak eleştiride bulunmayarak, objektif davranmamalarından kaynaklandığı da söylenebilir.

3.5.8. Yöneticilerin Yönetmel Etkililik Algularının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.25'te yöneticilerin yönetmel etkililik algularının yöneticilikte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.25. Yöneticilerin Yönetmel Etkililik Algularının Yöneticilikteki Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Planlama ve karar verme	0-5	9	4.46	.36	.515	.603	-
	6-10	14	4.54	.32			
	11-19	12	4.60	.25			
	Toplam	35	4.54	.30			
Örgütleme ve insan kaynakları yönetimi	0-5	9	4.58	.30	.230	.796	-
	6-10	14	4.66	.23			
	11-19	12	4.64	.26			
	Toplam	35	4.63	.25			
Ekip çalışması	0-5	9	4.25	.60	1.392	.263	-
	6-10	14	4.55	.37			
	11-19	12	4.44	.29			
	Toplam	35	4.43	.43			
İletişim	0-5	9	4.22	.47	1.665	.205	-
	6-10	14	4.44	.41			
	11-19	12	4.54	.31			
	Toplam	35	4.42	.41			
Liderlik	0-5	9	4.05	.63	10.587	.000*	1-2
	6-10	14	4.85	.21			
	11-19	12	4.47	.37			
	Toplam	35	4.52	.51			

p<0.05

Tablo 3.25'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin *planlama ve karar verme* (F=.515; p=0.603>0.05), *örgütleme ve insan kaynakları yönetimi* (F=.230; p=0.796>0.05), *ekip çalışması* (F=1.392; p=0.263>0.05) ve *iletişim* (F=1.665; p=0.205>0.05) boyutlarındaki yönetmel etkililik alguları, yöneticilikte çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin *liderlik* boyutundaki yönetmel etkililik alguları, yöneticilikte çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=10.587; p=0.000<0.05).

Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 6-10 yıl arasında yöneticilik yapan yöneticilerin liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.85$), 0-5 yıl arasında yöneticilik yapan yöneticilerin puanlarından ($\bar{x} = 4.05$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 6-10 yıl arasında yöneticilik yapan yöneticilerin liderlik boyutu puanları, 0-5 yıl arasında yöneticilik yapan yöneticilerin puanlarından yüksek bulunmuştur. 0-5 yıl arasında yöneticilik yapan katılımcıların bu görevde yeni olmalarından dolayı, 6-10 yıl arasında görev yapan katılımcılar kadar liderlik özelliklerini taşımadıkları söylenebilir.

3.5.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.26'da yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algılarının bu okulda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.26. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Planlama ve karar verme	0-5	194	3.22	.93	7.013	.001*	1-2
	6-10	114	3.61	.82			
	11 yıl ve üzeri	54	3.43	.92			
	Toplam	362	3.37	.91			
Örgütleme ve insan kaynakları yönetimi	0-5	194	3.32	.99	6.319	.002*	1-2
	6-10	114	3.73	.95			
	11 yıl ve üzeri	54	3.47	.96			
	Toplam	362	3.47	.99			
Ekip çalışması	0-5	194	3.59	.89	5.580	.004*	1-2
	6-10	114	3.90	.74			
	11 yıl ve üzeri	54	3.79	.63			
	Toplam	362	3.72	.82			
İletişim	0-5	194	3.43	.96	12.036	.000*	1-2
	6-10	114	3.89	.78			
	11 yıl ve üzeri	54	3.90	.78			1-3
	Toplam	362	3.65	.91			
Liderlik	0-5	194	3.61	1.03	6.671	.001*	1-2
	6-10	114	4.02	.86			
	11 yıl ve üzeri	54	3.81	.82			
	Toplam	362	3.77	.96			

p<0.05

Tablo 3.26’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, bu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F=7.013$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.61$), 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.22$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, bu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=6.319$; $p=0.002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 3.73$) 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.32$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanlarının, 0-5 yıl arasında çalışan katılımcıların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılanların *ekip çalışması* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, bu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=5.580$; $p=0.004<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları ($\bar{x} = 3.90$) 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.59$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları, 0-5 yıl arasında çalışan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi ve ekip çalışması boyutlarındaki puanlar, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Bunun da, 6-10 yıl arasında aynı okulda çalışan katılımcıların, yöneticilerini daha iyi tanımalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=12.036$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 6-10 yıl arasında ($\bar{x} = 3.89$) ve 11 yıl ve üzerinde bu okulda çalışan katılımcıların iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 3.90$) 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.43$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 6-10 yıl arasında ve 11 yıl ve üzerinde bu okulda

alışan katılımcıların iletişim boyutu puanlarının, 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, bu araştırma sonucunda okulda geçirilen süre ile yönetici ile iletişimin doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=6.671$; $p=0.001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.02$) 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.61$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların liderlik boyutu puanları, 0-5 yıl arasında çalışan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

3.5.10. Yönetici ve ğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Okullarının Ekonomik Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.27’de yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının okullarının ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.27. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Okullarının Ekonomik Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Planlama ve karar verme	Düşük	115	3.04	.94	18.586	.000*	1-3 2-3
	Orta	119	3.31	.89			
	Yüksek	128	3.72	.79			
	Toplam	362	3.37	.91			
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	Düşük	115	3.14	1.01	17.758	.000*	1-3 2-3
	Orta	119	3.37	.94			
	Yüksek	128	3.85	.89			
	Toplam	362	3.47	.99			
Ekip çalışması	Düşük	115	3.59	.89	6.575	.002*	1-3 2-3
	Orta	119	3.62	.82			
	Yüksek	128	3.93	.72			
	Toplam	362	3.72	.82			
İletişim	Düşük	115	3.33	.97	15.872	.000*	1-3 2-3
	Orta	119	3.61	.86			
	Yüksek	128	3.96	.78			
	Toplam	362	3.65	.91			
Liderlik	Düşük	115	3.51	1.08	11.409	.000*	1-3 2-3
	Orta	119	3.70	.88			
	Yüksek	128	4.08	.85			
	Toplam	362	3.77	.96			

p<0.05

Tablo 3.27’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulların ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=18.586; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.72$), düşük ($\bar{x} = 3.04$) ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.31$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanlarının, düşük ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulların ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=17.758; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi

sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 3.85$), düşük ($\bar{x} = 3.14$) ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.37$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları, düşük ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *ekip çalışması* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulların ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=6.575$; $p=0.002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları ($\bar{x} = 3.93$), düşük ($\bar{x} = 3.59$) ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.62$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları, düşük ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulların ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=15.872$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 3.96$), düşük ($\bar{x} = 3.33$) ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.61$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların iletişim boyutu puanları, düşük ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulların ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=11.409$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.08$), düşük ($\bar{x} = 3.51$) ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.70$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların liderlik boyutu puanları, düşük ve orta düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, liderlik ve iletişim boyutlarındaki puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Yüksek ekonomik düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların yöneticilerini tüm yönetsel işlevler açısından yeterli bulduğu söylenebilir.

3.5.11. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Okullarının Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.28’de yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının okullarının fiziki donanımına ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.28. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Okulun Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Planlama ve karar verme	Evet	68	3.88	.72	16.181	.000*	1-2
	Hayır	175	3.16	.99			
	Kısmen	119	3.39	.76			
	Toplam	362	3.37	.91			
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	Evet	68	4.01	.63	15.368	.000*	1-2 1-3
	Hayır	175	3.25	1.07			
	Kısmen	119	3.49	.93			
	Toplam	362	3.47	.99			
Ekip çalışması	Evet	68	4.12	.63	12.162	.000*	1-2 1-3
	Hayır	175	3.56	.91			
	Kısmen	119	3.73	.70			
	Toplam	362	3.72	.82			
İletişim	Evet	68	4.18	.65	17.687	.000*	1-2 1-3
	Hayır	175	3.43	.98			
	Kısmen	119	3.66	.80			
	Toplam	362	3.65	.91			
Liderlik	Evet	68	4.22	.75	11.970	.000*	1-2 1-3
	Hayır	175	3.57	1.04			
	Kısmen	119	3.81	.87			
	Toplam	362	3.77	.96			

p<0.05

Tablo 3.28’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=16.181$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.88$) yeterli bulmayan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.16$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları, yeterli bulmayan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=15.368$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 4.01$) yeterli bulmayan ($\bar{x} = 3.25$) ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.49$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları yeterli bulmayan ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla okulun fiziki donanımını ve teknolojik alt yapısını düzenleyen ve geliştiren yöneticilerin, öğretmenler tarafından etkili kabul edildikleri söylenebilir. Yönetici, okulun hedeflerine ulaşması için; kaynakların sağlamasından ve bu kaynakların en verimli şekilde kullanılmasından sorumlu olan kişidir (Bursalıoğlu, 1987).

Araştırmaya katılanların *ekip çalışması* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=12.162$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları ($\bar{x} = 4.12$) yeterli bulmayan ($\bar{x} = 3.56$) ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.73$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları yeterli bulmayan ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Geleneksel yönetici görev ve hizmetleri birbirlerini izleyen bağımsız

bölümlerce, oluşturmacı yönetici ise birbirleriyle iletişim kuran kümelerce yerine getirir (Gözcü, 1994).

Araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=17.687$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 4.18$) yeterli bulmayan ($\bar{x} = 3.43$) ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.66$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların iletişim boyutu puanları yeterli bulmayan ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Oluşturmacı yönetici, geleneksel yöneticiye oranla planlama yapan, verileri örgütleyen, denetleyen, personeli ile iletişim halinde olan ve etkinlikleri başarılı bir şekilde uygulayan kişidir (Güdül, 2007).

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=11.970$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.22$) yeterli bulmayan ($\bar{x} = 3.57$) ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.81$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların liderlik boyutu puanları yeterli bulmayan ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Yönetici, belli bir zaman içinde belirlenen amaçlara ulaşmak için insan, para, malzeme, makine, demirbaş, hammadde gibi üretim araçlarını bir araya getiren, bunlar arasında uygun bir etkileşim ve ahengi sağlayabilen kimsedir (Eren, 2003). Etkili yöneticilerin liderlik vasıflarını daha fazla taşıdıkları düşünüldüğünde, okulunu fiziki olarak geliştiren etkili yöneticilerin öğretmenler tarafından da liderlik boyutunda yeterli bulunduğu söylenebilir.

3.5.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Okullarının Yönetim Stiline Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.29'da yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının okullarının yönetim stiline göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.29. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Yönetim Stiline Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Planlama ve karar verme	Demokratik	256	3.65	.77	53.489	.000*	1-2 1-3
	Başboş	79	2.63	.90			
	Otokratik	27	2.88	.80			
	Toplam	362	3.37	.91			
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	Demokratik	256	3.77	.82	50.639	.000*	1-2 1-3
	Başboş	79	2.70	.99			
	Otokratik	27	2.90	.99			
	Toplam	362	3.47	.99			
Ekip çalışması	Demokratik	256	3.94	.72	37.582	.000*	1-2 1-3
	Başboş	79	3.20	.85			
	Otokratik	27	3.15	.68			
	Toplam	362	3.72	.82			
İletişim	Demokratik	256	3.88	.79	33.147	.000*	1-2 1-3
	Başboş	79	3.06	.97			
	Otokratik	27	3.17	.82			
	Toplam	362	3.65	.91			
Liderlik	Demokratik	256	4.04	.78	40.360	.000*	1-2 1-3
	Başboş	79	3.09	1.07			
	Otokratik	27	3.24	1.03			
	Toplam	362	3.77	.96			

p<0.05

Tablo 3.29’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okullarının yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=53.489; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.65$) başboş ($\bar{x} = 2.63$) ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 2.88$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla planlama ve karar verme boyutunda yeterli olan yöneticilerin demokratik yönetim stilini benimsedikleri söylenebilir. Demokratik okul yöneticisi öğretmenlerin ihtiyaç ve isteklerini, görüş ve fikirlerini her konuda dikkate alır (Adnan, 2009).

Araştırmaya katılanların *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okullarının yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=50.639; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 3.77$) başıboş ($\bar{x} = 2.70$) ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 2.90$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları, başıboş ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Demokratik yönetim tarzında okul yöneticisi, insanların sahip oldukları potansiyel yeteneklerini ortaya çıkarmak için ortam hazırlar ve bunları okul yararına, okul amacına yönlendirirler. Demokratik okul yöneticisi, öğretmenleri işlerin ve süreçlerin bir uzantısı olarak görmez ve onların okul ortamına akıl, fizik ve gönül güçleriyle katılmalarını sağlar (Genç, 2007).

Araştırmaya katılanların *ekip çalışması* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okullarının yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=37.582; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları ($\bar{x} = 3.94$) başıboş ($\bar{x} = 3.20$) ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.15$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları, başıboş ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Demokratik yönetim anlayışı, okul yöneticisinin öğretmenlere ve diğer personele karşı demokratik davranmasıdır. Okul yöneticisi alınan her kararı öğretmenlerle beraber alarak öğretmenin de okulda etken olmasını sağlar. Okulun amaç ve değerleri doğrultusunda bir takım halinde, iş birliği içinde hareket edilen bir yönetim tarzıdır (Adnan, 2009).

Araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okullarının yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=33.147; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 3.88$) başıboş ($\bar{x} = 3.06$) ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.17$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların iletişim boyutu puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Toplumsal bir yapı olan okullarda, çalışanları ile etkili iletişim kurabilen yöneticilerin demokratik yönetim stilini

kullandıkları söylenebilir. Turan ve Ebiçlioğlu (2002) iyi iletişim kurabilme, demokratik ve hoşgörülü olma, pozitif olma gibi kadın liderlere özgü özellikler olarak düşünülen boyutların cinsiyet ayrımı söz konusu olmaksızın bütün okul yöneticilerinin ortak liderlik özelliği olduğunu söylemişlerdir.

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, okullarının yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=40.360$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.04$) başıboş ($\bar{x} = 3.09$) ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.24$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların liderlik boyutu puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Demokratik yönetim stilinin kullanıldığı okullardaki yöneticilerin sadece yönetici olmak ile yetinmeyip aynı zamanda lider olmak için çabalamaları gerektiği söylenebilir. Eren (2001), demokratik liderliğin, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında ve iş emirlerinin meydana getirilmesinde liderlerin daima astlarına, onlardan aldığı fikir ve düşünceler doğrultusunda bir yaklaşım belirlemeye özen göstermesiyle oluştuğunu ifade etmiştir.

3.5.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.30'da yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının karar sürecine katılmasına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.30. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Planlama ve karar verme	Evet	165	3.86	.66	56.097	.000*	1-2 1-3
	Hayır	59	2.91	.98			
	Bazen	138	2.99	.86			
	Toplam	362	3.37	.91			
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	Evet	165	3.97	.68	48.818	.000*	1-2 1-3
	Hayır	59	3.04	1.16			
	Bazen	138	3.06	.95			
	Toplam	362	3.47	.99			
Ekip çalışması	Evet	165	4.10	.65	39.584	.000*	1-2 1-3
	Hayır	59	3.29	.91			
	Bazen	138	3.45	.78			
	Toplam	362	3.72	.82			
İletişim	Evet	165	4.10	.66	47.847	.000*	1-2 1-3
	Hayır	59	3.15	.96			
	Bazen	138	3.32	.89			
	Toplam	362	3.65	.91			
Liderlik	Evet	165	4.25	.68	46.948	.000*	1-2 1-3
	Hayır	59	3.25	1.13			
	Bazen	138	3.42	.92			
	Toplam	362	3.77	.96			

p<0.05

Tablo 3.30’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *planlama ve karar verme* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, karar sürecine katılmalarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=56.097; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.86$), katılmayan ($\bar{x} = 2.91$) ve bazen katılan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 2.99$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların planlama ve karar verme boyutu puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, karar sürecinde kendisine de söz hakkı verilen katılımcıların, yöneticilerini yönetsel etkililiğin planlama ve karar verme boyutunda daha etkili gördükleri söylenebilir. Yönetici karardan önce ayrıntılı olarak zihinsel hazırlık yapar, gerekli bütün bilgilere ulaşır, gerçekler ile kişisel görüşleri birbirlerinden ayırırsa, bu

yöneticiler hiçbir hazırlık yapmadan sadece "evet" "hayır" şeklinde karar verenlere göre daha etkili olmaktadır (Çelikten, 1999).

Araştırmaya katılanların *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, karar sürecine katılmalarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=48.818; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları ($\bar{x} = 3.97$), katılmayan ($\bar{x} = 3.04$) ve bazen katılan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.06$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutu puanları, katılmayan ve bazen katılan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Etkili okul kendiliğinden, rastgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul türü özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve bu etkinliklerin baş mimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür. İşte burada okul müdürüne düşen görevler okulun amaç ve görevlerini açık-seçik tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak, en önemlisi de kurum kaynaklarını, programları ve öğretimi olumlu yönde etkileyecek şekilde kullanmaktır (Çelikten, 1999).

Araştırmaya katılanların *ekip çalışması* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, karar sürecine katılmalarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=39.584; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları ($\bar{x} = 4.10$), katılmayan ($\bar{x} = 3.29$) ve bazen katılan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.45$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların ekip çalışması boyutu puanları, katılmayan ve bazen katılan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Poza ve Markus (1980), takım üyelerinin sorumluluk alması ve takım disiplinine uyum sağlamasının biraz vakit alabileceğini, fakat bu sıkıntıların giderildiği zaman her bir takım üyesinin takım liderinden daha da etkili olabileceğini savunmaktadır. Dolayısıyla etkili bir ekip çalışmasının yöneticiliğin kalitesini arttıracığı, öğretmenlerin ise yöneticileri kadar etkili olabilecekleri söylenebilir.

Araştırmaya katılanların *iletişim* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, karar sürecine katılmalarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=47.847; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların iletişim boyutu puanları ($\bar{x} = 4.10$), katılmayan ($\bar{x} = 3.15$) ve bazen katılan

katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.32$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların iletişim boyutu puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Karar sürecine katılma aşamasında öğretmenlerin yöneticileri ile iletişimde bulunmasından dolayı, öğretmenlerin yöneticilerini iletişim boyutunda etkili gördükleri söylenebilir. Liderler grup üyelerini dürüst ve etkili iletişime çağırır, onu kendi günlük davranışlarında model edinmez ve bunu "nasıl yapıyor olduklarını" açıkça sergilemezlerse, karar verme sürecinin başarısı ciddi biçimde tehlikeye atılmış olur (Yılmaz, 1999).

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, karar sürecine katılmalarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=46.948$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.25$), katılmayan ($\bar{x} = 3.25$) ve bazen katılan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.42$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların liderlik boyutu puanları, katılmayan ve bazen katılan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Demokratik liderler, grup tartışmalarına izin verirler ve grupla karar vermeyi özendirirler. Astlarını bilgilendirir ve astların kendi düşüncelerini lider ve grupla paylaşmalarını, önerilerde bulunmalarını özendirirler, gücünü astları ile birlikte yetkilerinden alan, karar alma sürecine astlarını katan kimselerdir. Bu tip liderler, yüksek iş doyumunu, düşük devamsızlık yaratırlar ve çalıştıkları örgütleri başarıya ulaştırırlar (Şimşek, 2005).

3.5.14. Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.31’de öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının öğretmenlik kariyerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.31. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Planlama ve karar verme	Stajyer	12	3.29	.73	.677	.509	-
	Öğretmen	282	3.23	.86			
	Uzman	33	3.41	.94			
	Toplam	327	3.25	.87			
Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	Stajyer	12	3.71	.84	1.321	.268	-
	Öğretmen	282	3.32	.95			
	Uzman	33	3.48	1.08			
	Toplam	327	3.35	.96			
Ekip çalışması	Stajyer	12	3.44	1.00	.768	.465	-
	Öğretmen	282	3.63	.82			
	Uzman	33	3.77	.78			
	Toplam	327	3.64	.82			
İletişim	Stajyer	12	3.62	.99	1.874	.155	-
	Öğretmen	282	3.53	.91			
	Uzman	33	3.85	.81			
	Toplam	327	3.56	.91			
Liderlik	Stajyer	12	4.31	.62	3.070	.048*	1-2
	Öğretmen	282	3.65	.98			
	Uzman	33	3.84	.89			
	Toplam	327	3.69	.97			

p<0.05

Tablo 3.31’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin *planlama ve karar verme* (F=0.677; p=0.509>0.05), *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* (F=1.321; p=0.268>0.05), *ekip çalışması* (F=0.768; p=0.465>0.05) ve *iletişim* (F=1.874; p=0.155>0.05) boyutlarındaki yönetsel etkililik algıları, öğretmenlik kariyerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılanların *liderlik* boyutundaki yönetsel etkililik algıları, öğretmenlik kariyerlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=3.070; p=0.048<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, stajyer olanların liderlik boyutu puanları ($\bar{x} = 4.31$), öğretmenlerin puanlarından ($\bar{x} = 3.65$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, stajyer olanların liderlik boyutu puanları, diğer katılımcılardan yüksek bulunmuştur. Ekinci (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde ise, aday

öğretmenlere yönelik olarak okul müdürlerinin rehberlik etme düzeylerinin yeterli olmadığı sunucuna ulaşılmıştır. Rehberlik etmeyi bir liderlik özelliği olarak kabul ettiğimizde aday öğretmenlerin yöneticilerinin liderliklerini yeterli görmediği söylenebilir.

3.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Bulgu ve Yorumları

Bu bölümde “Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları, cinsiyete, yaşa, medeni duruma, mezun oldukları fakülteye, öğrenim durumuna, bransa, göreve, yöneticilerin yöneticilikteki süresine, bu okulda çalışma süresine, okullarının ekonomik durumuna, okullarının fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısına, okul yönetiminin ağırlıklı yönetim stiline, karar sürecine katılmasına ve öğretmenlik kariyerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır.

3.6.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.32’de yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.32. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Uyum	Kadın	156	2.06	.77	-.535	.593
	Erkek	206	2.02	.84		
Özdeşleşme	Kadın	156	3.13	.98	-3.456	.001*
	Erkek	206	3.48	.95		
İçselleştirme	Kadın	156	3.46	.84	-3.063	.002*
	Erkek	206	3.73	.84		

p<0.05

Tablo 3.32’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir (t=-0.535; p=0.593>0.05). Bu bulguya paralel olarak, Balay (2000) da, cinsiyet değişkeninin örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (t=-3.456; p=0.001<0.05). Erkek katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.48$), kadın katılımcıların puanlarından

($\bar{x} = 3.13$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla erkek olan yönetici ve öğretmenlerin toplumsal rolleri sebebiyle örgütlerine daha bağlı oldukları söylenebilir. Turunç ve Çelik (2010) “Algılanan Örgütsel Desteğin Çalışanların İş-Aile, Aile-İş Çatışması, Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Savunma Sektöründe Bir Araştırma” isimli çalışmasında kadın ve erkek çalışanların örgütsel özdeşleşme algıları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda da erkek işgörenlerin kadın işgörelere göre görecelik olarak daha üst düzeyde örgütsel bağlılık algısına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca Balay (2000), kadın işgörenlerin özdeşleşme boyutundaki düşük algı düzeyinin sebebinin, iş ve aile rolleri arasındaki çatışmadan kaynaklanabileceğini söylemiştir. Uysal (2007) bankacılık sektöründe çalışan evli kadınların daha yüksek düzeyde iş ve aile yaşamı çatışması yaşadıklarını, bu çatışmanın da işten aileye doğru yöneldiğini; Tubin (2007) kadınlar için “işten aileye” olan çatışmanın yönünün, yaşam ve iş tatminini düşürdüğünü ve işten ayrılma niyetini artırdığını belirlediği görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar, işten ayrılma niyetini artırırken, örgütsel bağlılığı da azaltmaktadır.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t=-3.063$; $p=0.002<0.05$). Erkek katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.73$), kadın katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.46$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, erkek katılımcıların algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu sebeple, kadınların aile rollerinden dolayı işlerini benimseyemedikleri, işlerine yoğunlaşamadıkları söylenebilir. Balay (2000) “Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı” isimli çalışmasında, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunda erkek işgörenlerin bağlılık algısının kadınlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu farkın, ev ve iş ortamları arasında yaşanan gerilim ve çatışmanın yoğunluk derecesine bağlı olabileceğini söylemiştir. Bu bağlamda iş örgütündeki görevlerine ek olarak, evdeki düzen ve işleyişiyle de yakından ilgilenmek zorunda kalan kadın işgörenlerin, ev ve örgüt arası sorumluluklarında zaman zaman çatışma yaşadıkları ve örgütsel iş yaşamına göreceli olarak daha az kaygı ile giren erkek işgörelere göre daha fazla yıpranmışlık duygusu tecrübe ettikleri; içselleştirme boyutunda daha düşük düzeydeki örgütsel bağlılık algılarının da bundan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Kadının iş hayatına yoğun katılımı ile ev rollerinin üzerine iş rolleri de eklenmiştir. Ailedeki geleneksel kadın ve anne rolünü her açıdan yerine getirmesi beklenmesi yanında kadından işyerinde de çalışan birey rolünü etkin biçimde üstlenmesi beklenmektedir. Bu iki alan arasındaki yoğun

gidiş gelişler ve beklentiler kadında çatışma ve gerilim durumlarına neden olmakta bu da kadının bireysel durumu yanında işteki verimliliğini de etkilemektedir (Arslan, 2012).

3.6.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşa Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.33'te yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.33. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Uyum	22-30	92	2.15	.80	8.240	.000*	1-4 2-4 2-3
	31-35	103	2.29	.88			
	36-40	77	1.82	.61			
	41 ve üzeri	90	1.82	.80			
	Toplam	362	2.04	.81			
Özdeşleşme	22-30	92	2.78	.85	22.848	.000*	1-3 1-4 2-3 2-4
	31-35	103	3.20	.92			
	36-40	77	3.60	.81			
	41 ve üzeri	90	3.81	.98			
	Toplam	362	3.33	.98			
İçselleştirme	22-30	92	3.18	.73	17.947	.000*	1-3 1-4 2-3 2-4
	31-35	103	3.50	.88			
	36-40	77	3.87	.72			
	41 ve üzeri	90	3.96	.81			
	Toplam	362	3.61	.85			

p<0.05

Tablo 3.33'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, bu okuldaki yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=8.240; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 31-35 yaş arasında olan katılımcıların uyum boyutu puanları ($\bar{x} = 2.29$), 36-40 yaş arasında ($\bar{x} = 1.82$) ve 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 1.82$) yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 22-30 yaş arasında olan katılımcıların uyum boyutu puanları ($\bar{x} = 2.15$), 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların ($\bar{x} = 1.82$) puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, 36- 40 yaş arasında ve 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların uyum boyutu puanlarının, diğer yaş aralıklarında olan katılımcıların puanlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=22.848$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.81$), 22-30 yaş arasında ($\bar{x} = 2.78$) ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.20$) yüksek bulunmuştur. 36-40 yaş arasında olan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.60$), 22-30 yaş arasında ($\bar{x} = 2.78$) ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.20$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, 22-30 yaş arasında olan çalışanların özdeşleşme boyutundaki algıları en düşük çıkmıştır. Dolayısıyla, mesleğinin ilk yıllarında olan 22-30 yaş arasındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüte yeni katılmaları sebebiyle örgüt ile özdeşleşemediği söylenebilir. Çakır'ın (2001) araştırmasında, iş hayatının başlangıcında olan birey, ilk kez iş aramanın ve işe yerleşmenin sıkıntılarını yaşayacak, eğitime ve özelliklerine göre uygun bir işte çalışma isteği yüksek olacaktır. Bireylerin işe bağlanmaları için işlerini ve iş ortamlarını tanımaları, alışmaları, kendileri için olumlu bir iklimin varlığı görmeleri ve bunun içinde belli bir sürenin geçmiş olması gereklidir.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=17.947$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.96$), 22-30 yaş arasında ($\bar{x} = 3.18$) ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.50$) yüksek bulunmuştur. 36-40 yaş arasında olan katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.87$), 22-30 yaş arasında ($\bar{x} = 3.18$) ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.50$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, 22-30 yaş arasında olan çalışanların içselleştirme boyutundaki algıları en düşük çıkmıştır. Dolayısıyla, 22-30 yaş arasındaki yönetici ve öğretmenlerin gruplarını tamamen benimseyememelerinin sebebi olarak, işe yeni başlamış olmaları gösterilebilir. Çakır "İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler" adlı kitabında, bu konu ile ilgili olarak, işe yeni başlayanların ilk olarak örgütlerini tanımaları gerektiğini, var ise olumlu iklimi fark etmelerinin gerektiğini söylemiştir. Ancak bunun için de belli bir zamanın geçmesi gerekmektedir. Mevcut teori, yaşı ilerlemiş çalışanların, gençlere nazaran, örgütlerine daha bağlı olma eğiliminde oldukları tezini savunmaktadır. Çünkü yaşı ilerlemiş olan çalışanlar mesleklerinden ve örgütteki pozisyonlarından daha memnun olma eğilimindedirler (Ketchand ve Strawser, 1998; Akt: Özkaya, Karakoç ve Karaa, 2006). Bu da örgütlerine bağlılık düzeylerini arttırmaktadır.

3.6.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.34’te yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının medeni durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.34. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Medeni Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Uyum	Bekâr	81	2.06	.82	.250	.803
	Evli	281	2.03	.81		
Özdeşleşme	Bekâr	81	3.12	.94	-2.163	.031*
	Evli	281	3.39	.98		
İçselleştirme	Bekâr	81	3.39	.85	-2.666	.008*
	Evli	281	3.68	.84		

p<0.05

Tablo 3.34’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir (t=0.250; p=0.803>0.05). Bu araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin evli ya da bekar olmalarının örgütlerine uyum bağlılığı üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-2.163; p=0.031<0.05). Evli olan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.39$), bekâr olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.12$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, evli olan yönetici ve öğretmenlerin özdeşleşme boyutu puanları daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, evli olan yönetici ve öğretmenlerin sahip oldukları toplumsal rollerin, onların örgütlerine bağımlı hale gelmesini sağladığı söylenebilir. Cohen (1992) tarafından yapılan çalışma sonucunda, medeni durumun mavi yakalı çalışanlarda önemli bir değişken olduğu ve evli çalışanların örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-2.666; p=0.008<0.05). Evli olan katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.68$), bekâr olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.39$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, evli olan yönetici ve öğretmenlerin özdeşleşme boyutu puanları daha yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla,

evli olan yönetici ve öğretmenlerin ekonomik sorumluluklarından dolayı, onların örgütlerine daha bağımlı oldukları söylenebilir.

3.6.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.35'te yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.35. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Uyum	Eğitim fakültesi	256	2.12	.85	-2.890	.004*
	Diğer	106	1.85	.67		
Özdeşleşme	Eğitim fakültesi	256	3.20	.98	-4.018	.000*
	Diğer	106	3.64	.90		
İçselleştirme	Eğitim fakültesi	256	3.54	.83	-2.440	.015*
	Diğer	106	3.78	.88		

p<0.05

Tablo 3.35'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-2.890; p=0.004<0.05). Eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların uyum boyutu puanları ($\bar{x} = 2.12$), diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 1.85$), anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise katılımcıların mezun oldukları öğretmen yetiştirme kurumu ile uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları arasında ilişki bulunmamıştır.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=-4.018; p=0.000<0.05). Diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.64$), eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.20$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise katılımcıların mezun oldukları öğretmen

yetiştirme kurumu ile özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları arasında ilişki bulunmamıştır.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=-2.440$; $p=0.015<0.05$). Diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.78$), eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.54$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesinden mezun olan yönetici ve öğretmenlerin kamuda ve özel sektörde rahatlıkla iş bulma ihtimallerinin olması sebebiyle örgütsel bağlılıklarının düşük olduğu söylenebilir. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda da eğitim fakültesinden mezun olanların bağlılık algıları en düşük bulunmuştur. Balay (2000) da alternatif iş olanaklarına değinmiş ve bunun bağlılığı azalttığını söylemiştir.

3.6.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.36’da yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.36. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğrenim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Uyum	Lisans	329	2.04	.81	.057	.955
	Yüksek lisans	33	2.03	.79		
Özdeşleşme	Lisans	329	3.28	.98	-2.765	.006*
	Yüksek lisans	33	3.78	.80		
İçselleştirme	Lisans	329	3.60	.85	-.788	.431
	Yüksek lisans	33	3.73	.81		

$p<0.05$

Tablo 3.36’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($t=0.057$; $p=0.955>0.05$).

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=-2.765$; $p=0.006<0.05$). Öğrenim durumu yüksek lisans olan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.78$), lisans olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.28$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, öğrenim durumu yüksek lisans olan katılımcıların özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların okullarında görev yapmaktan gurur duydukları ve en yüksek performansı gösterdikleri söylenebilir. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise katılımcıların eğitim düzeyleri ile içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları arasında ilişki bulunmamıştır.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($t=-0.788$; $p=0.431>0.05$).

3.6.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.37’de yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.37. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Uyum	Sınıf öğretmeni	202	1.89	.80	8.965	.000*	1-2 1-4 2-3
	Matematik öğretmeni	27	2.62	.82			
	Türkçe öğretmeni	15	1.85	.65			
	Diğer	118	2.18	.77			
	Toplam	362	2.04	.81			
Özdeşleşme	Sınıf öğretmeni	202	3.53	.98	7.686	.000*	1-4
	Matematik öğretmeni	27	3.25	.94			
	Türkçe öğretmeni	15	3.34	.84			
	Diğer	118	3.00	.90			
	Toplam	362	3.33	.98			
İçselleştirme	Sınıf öğretmeni	202	3.73	.85	3.331	.020*	1-4
	Matematik öğretmeni	27	3.61	.94			
	Türkçe öğretmeni	15	3.66	.75			
	Diğer	118	3.42	.81			
	Toplam	362	3.61	.85			

$p<0.05$

Tablo 3.37’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, bu okuldaki branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F=8.965$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, matematik öğretmeni olan katılımcıların uyum boyutu puanları ($\bar{x} = 2.62$), sınıf öğretmeni ($\bar{x} = 1.89$) ve Türkçe öğretmeni olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 1.85$) yüksek bulunmuştur. Ayrıca, diğer grubunda olan katılımcıların uyum boyutu puanları ($\bar{x} = 2.18$), sınıf öğretmeni ($\bar{x} = 1.89$) olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları diğer gruplarda olan yönetici ve öğretmenlerin algılarından daha düşük bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=7.686$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.53$) diğer grubunda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.00$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak Çakır (2007) ile Topaloğlu ve diğerleri (2008) gibi bazı araştırmacılar araştırmalarında branş ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Ancak Karataş ve Güleş’in (2010) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini ile Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında branş öğretmenlerinin bağlılık algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, branşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=3.331$; $p=0.020<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.73$) diğer grubunda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.42$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak Nartgün ve Menep’in (2010) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin branş öğretmenlerin algı düzeylerinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni olan katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, bu farklılığın sebebi olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle daha uzun süre vakit geçirmeleri ve daha yoğun iletişim içerisinde olmaları sebebiyle çok yönlü hedefler koymaları ve öğrencileri bir bütün olarak yetiştirebileceklerine inanmaları gösterilebilir. Bütün öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmen, sınıfa her yönden daha fazla hakim olabilir. Sınıfa hakim olan öğretmen de genel olarak kendini daha yeterli hissedebilir.

3.6.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Göreve Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.38’de yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının görev değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.38. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Göreve Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Uyum	Yönetici	35	1.58	.35	3.568	.000*
	Öğretmen	327	2.09	.83		
Özdeşleşme	Yönetici	35	4.58	.35	8.734	.000*
	Öğretmen	327	3.20	.93		
İçselleştirme	Yönetici	35	4.62	.30	7.953	.000*
	Öğretmen	327	3.51	.82		

p<0.05

Tablo 3.38’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, görevlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir (t=3.568; p=0.000<0.05). Öğretmen olan katılımcıların uyum boyutu puanları ($\bar{x} = 2.09$), yönetici olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 1.58$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, öğretmen olan katılımcıların uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları yönetici olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Bunun sonucunda, öğretmenlerin görevlerini parasal kaygılarla yaptıkları ve çalışma şevklerinin her geçen gün azaldığı söylenebilir. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları daha yüksek bulunmuştur. Bunun öğretmen beklentilerinin az karşılanmasından, alternatif iş olanaklarının sınırlı olmasından veya yöneticilere göre daha düşük öğretmenlik statüsünden kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, görevlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=8.734$; $p=0.000<0.05$). Yönetici olan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 4.58$), öğretmen olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.20$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, yönetici olan katılımcıların özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları öğretmen olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yöneticilerin özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları daha yüksek çıkmıştır. Bunun da işgörenlerin işlerine bakış açılarından ve performans algılarından kaynaklanabileceğini söylemiştir. Üst düzey pozisyonlar daha fazla sorumluluk gerektirdiğinden, bu pozisyonlardaki kişilerin bağlılığının daha yüksek olma ihtimalinin güçlü olduğunu ileri sürmüştür (Dolu, 2011). Ancak, Arslantürk ve Şahan'ın (2010) örgütsel bağlılığı ele aldığı çalışmasında katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri, çalışanların rütbe/görev gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, görevlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=7.953$; $p=0.000<0.05$). Yönetici olan katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 4.62$), öğretmen olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.51$) anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, yönetici olan katılımcıların içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları öğretmen olan katılımcıların algılarından yüksek bulunmuştur. Bu durumun yönetici olan katılımcıların yüksek performans göstermelerinin öğrencilerine ve okulun diğer paydaşlarına karşı bir yükümlülük olduğunu hissetmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yöneticilerin içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları daha yüksek çıkmıştır. Yönetici ve öğretmenler arasında görülen bu algı farkının işgörenlerin yükümlülük duygusu ile ilişkili olabileceği söylenmiştir. Ayrıca yöneticilerin öğretmenlere göre daha üst ama aynı zamanda daha kritik bir pozisyonda bulunmalarından kaynaklanabileceğini söylemiştir.

3.6.8. Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.39'da yöneticilerin örgütsel bağlılık algılarının yöneticilikte çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.39. Yöneticilerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yöneticilikte Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Uyum	0-5	9	1.90	.43	6.382	.005*	1-2 1-3
	6-10	14	1.46	.25			
	11-19	12	1.47	.26			
	Toplam	35	1.58	.35			
Özdeşleşme	0-5	9	4.43	.42	1.323	.280	-
	6-10	14	4.66	.27			
	11-19	12	4.60	.35			
	Toplam	35	4.58	.35			
İçselleştirme	0-5	9	4.56	.33	.360	.700	-
	6-10	14	4.67	.21			
	11-19	12	4.61	.37			
	Toplam	35	4.62	.30			

p<0.05

Tablo 3.39’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, yöneticilikteki sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=6.382; p=0.005<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 0-5 yıl arasında ($\bar{x} = 1.90$) yöneticilik yapan yöneticilerin uyum boyutu puanları 6-10 yıl arasında ($\bar{x} = 1.46$) ve 11-19 yıl arasında yöneticilik yapan yöneticilerin puanlarından ($\bar{x} = 1.47$) yüksek bulunmuştur. Bu sebeple 0-5 yıl arasında görev yapan yöneticilerin yeni pozisyonlarına alışmakta sorun yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin *özdeşleşme* (F=1.323; p=0.280>0.05) ve *içselleştirme* (F=.360; p=0.700>0.05) boyutlarındaki örgütsel bağlılık algıları, yöneticilikte çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

3.6.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.40’da yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının bu okulda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.40. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Bu Okulda Çalışma Süresine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Uyum	0-5	194	2.08	.82	4.755	.009*	1-3 2-3
	6-10	114	2.11	.88			
	11 yıl ve üzeri	54	1.73	.49			
	Toplam	362	2.04	.81			
Özdeşleşme	0-5	194	3.05	.94	19.143	.000*	1-2 1-3
	6-10	114	3.64	.95			
	11 yıl ve üzeri	54	3.69	.82			
	Toplam	362	3.33	.98			
İçselleştirme	0-5	194	3.41	.86	12.734	.000*	1-2 1-3
	6-10	114	3.81	.83			
	11 yıl ve üzeri	54	3.93	.67			
	Toplam	362	3.61	.85			

p<0.05

Tablo 3.40’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, bu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=4.755; p=0.009<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 11 yıl ve üzerinde bu okulda çalışan katılımcıların uyum boyutu puanları (\bar{x} = 1.73), 6-10 yıl arasında (\bar{x} = 2.11) ve 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından (\bar{x} = 2.08) düşük bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışanların örgütsel bağlılık algılarını sırasıyla, 0-5 yıl arasında ve 11 yıl ve üzerinde çalışanların algıları izlemektedir. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise çalışanların uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları ile hizmet süreleri arasında ilişki bulunmamıştır.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, bu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=19.143; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 6-10 yıl arasında (\bar{x} = 3.64) ve 11 yıl ve üzerinde bu okulda çalışan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları (\bar{x} = 3.69) 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından (\bar{x} = 3.05) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, 11 yıl ve üzerinde ve 6-10 yıl arasında bu okulda çalışanların örgütsel bağlılık algıları, 0-5 yıl arasında çalışanların algılarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, okuldaki hizmet süresi arttıkça, çalışanların özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık algılarının da genel olarak arttığı söylenebilir. Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda da çalışanların özdeşleşme boyutundaki örgütsel

bağlılık algıları ile hizmet süreleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Balay (2000) hizmet süresi fazla olan çalışanların örgütsel bağlılıklarının yüksek olmasına sebep olarak işgörenlerin örgütteki tasarım ve birikimlerinin çok olmasının gösterilebileceğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, bu okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=12.734$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, 6-10 yıl arasında ($\bar{x} = 3.64$) ve 11 yıl ve üzerinde bu okulda çalışan katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.69$) 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.05$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, 11 yıl ve üzerinde ve 6-10 yıl arasında bu okulda çalışanların örgütsel bağlılık algıları, 0-5 yıl arasında çalışanların algılarından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla, okuldaki hizmet süresi arttıkça, yönetici ve öğretmenlerin içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık algılarının da genel olarak arttığı söylenebilir. Tsui ve diğerleri (1992) de hizmet süresi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ancak, Balay (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda, çalışanların içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları ile hizmet süreleri arasında ilişki bulunmamıştır. Ancak Balay'ın çalışmasında da örgütsel bağlılığı en yüksek olanların en uzun süre okullarına hizmet eden çalışanlar olduğu bulunmuştur. Balay'ın (2000) aktardığına göre Gilmer (1966), iş doyumunu düzeyinin genç işgörenler arasında yüksek olduğunu, ancak birkaç yıl içinde azalmaya başladığını, sonra orta yaşlarda kıdemle birlikte tekrar yükseldiğini ileri sürerek benzer bir yargıyı öne çıkarmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, iş doyumunun örgütsel bağlılık üzerinde etkisini olduğunu söylemiştir.

3.6.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Ekonomik Durumuna Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.41'de yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının okullarının ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.41. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Ekonomik Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Uyum	Düşük	115	2.16	.79	3.539	.030*	1-2
	Orta	119	1.89	.77			
	Yüksek	128	2.06	.85			
	Toplam	362	2.04	.81			
Özdeşleşme	Düşük	115	2.94	.90	19.253	.000*	1-2
	Orta	119	3.32	.99			1-3
	Yüksek	128	3.69	.89			2-3
	Toplam	362	3.33	.98			
İçselleştirme	Düşük	115	3.30	.82	12.296	.000*	1-2
	Orta	119	3.72	.77			1-3
	Yüksek	128	3.80	.87			
	Toplam	362	3.61	.85			

p<0.05

Tablo 3.41’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, bu okulların ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir (F=3.539; p=0.030<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, düşük ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların uyum boyutu puanları ($\bar{x} = 2.16$), orta ekonomik düzeyli okullarda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 1.89$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, düşük ekonomik düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların uyum boyutu algıları daha yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi olarak, düşük ekonomik düzeyli okullardaki öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Fiziki donanım ve teknolojik alt yapı olarak yetersiz olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okulu benimsemesini engelleyebilir.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, bu okulların ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=19.253; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 4.10$), düşük ekonomik düzeyli ($\bar{x} = 2.94$) ve orta ekonomik düzeyli okullarda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.32$) yüksek bulunmuştur. Ayrıca, orta ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.32$) düşük ekonomik düzeyli okullarda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 2.94$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, bu okulların ekonomik durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=12.296; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 4.80$), düşük ekonomik düzeyli ($\bar{x} = 3.30$) ve orta ekonomik düzeyli okullarda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.72$) yüksek bulunmuştur. Ayrıca, orta ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.72$) düşük ekonomik düzeyli okullarda olan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.30$) yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda, yüksek ekonomik düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Yüksek ekonomik düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların okullarını benimsedikleri hatta okulları ile bir bütün oldukları söylenebilir.

3.6.11. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Fiziki Donanımına ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.42’de yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının okullarının fiziki donanımına ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.42. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okulun Fiziki Donanımı ve Teknolojik Alt Yapısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Uyum	Evet	68	1.93	.81	2.198	.113	-
	Hayır	175	2.13	.73			
	Kısmen	119	1.96	.91			
	Toplam	362	2.04	.81			
Özdeşleşme	Evet	68	4.01	.69	22.423	.000*	1-2
	Hayır	175	3.18	1.01			
	Kısmen	119	3.17	.90			1-3
	Toplam	362	3.33	.98			
İçselleştirme	Evet	68	4.10	.71	14.698	.000*	1-2
	Hayır	175	3.51	.88			
	Kısmen	119	3.49	.77			1-3
	Toplam	362	3.61	.85			

p<0.05

Tablo 3.42’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı farklılık göstermemiştir (F=2.198; p=0.113>0.05).

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=22.423; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 4.01$) yeterli bulmayan ($\bar{x} = 3.18$) ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.17$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, görev yaptıkları okulların fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık algılarının en yüksek olduğu görülmüştür. Balay (2000) “Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı” adlı çalışmasında özel ve resmi liseler arasındaki fiziksel koşullar ve makul imkânların, bu okulların örgütsel bağlılık algısında farklılık yaratacağından bahsetmiştir. Daha yüksek düzeyde özdeşleşme algısının, daha iyi imkan ve fiziksel koşullara sahip özel liselerde bulgulanmasının anlamlı görüldüğünü söylemiştir.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=14.698; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 4.10$) yeterli bulmayan ($\bar{x} = 3.51$) ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.49$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, görev yaptıkları okulların fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları en yüksek bulunmuştur. Ardiç ve Baş (2002) tarafından yapılan araştırmada çalışanların içinde bulunduğu çalışma ortamı ve onu etkileyen fiziksel koşulların, verimliliği etkileyen önemli faktörler arasında sayılabileceği söylenmiştir. Bu koşulların en uygun düzeye ulaşması, çalışanın moral yapısını etkileyebileceği gibi, işletmeyle bütünleşmesini ve dolayısıyla iş doyumunu da kolaylaştıracaktır. Bu nedenle fiziksel koşulların, çalışanların çalışma temposunu ve isteğini artıracak biçimde düzenlenmesine gidilmektedir. Bu çalışmaların da örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkileyeceğini söylemiştir.

Bu araştırmanın sonucunda, okulların fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısı yeterli olan okullarda görev yapan katılımcıların iş tatminleri artacak, bu da bağlılığı doğrudan etkileyecektir.

3.6.12. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okullarının Yönetim Stiline Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.43'te yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının okullarının yönetim stiline göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.43. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Yönetim Stiline Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Uyum	Demokratik	256	1.91	.78	11.520	.000*	1-2 1-3
	Başıboş	79	2.33	.75			
	Otokratik	27	2.39	.97			
	Toplam	362	2.04	.81			
Özdeşleşme	Demokratik	256	3.52	.94	17.674	.000*	1-2 1-3
	Başıboş	79	2.94	.92			
	Otokratik	27	2.71	.91			
	Toplam	362	3.33	.98			
İçselleştirme	Demokratik	256	3.78	.79	18.393	.000*	1-2 1-3
	Başıboş	79	3.29	.87			
	Otokratik	27	3.02	.84			
	Toplam	362	3.61	.85			

p<0.05

Tablo 3.43'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, okullarının yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=11.520; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okullarının yönetim stilini otokratik bulan katılımcıların uyum boyutu puanları ($\bar{x} = 2.39$) başıboş ($\bar{x} = 2.33$) ve demokratik bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 1.91$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda okullarının yönetim stilini otokratik bulan katılımcıların uyum boyutu puanları en yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla otokratik yönetim

stilini kullanan okullarda katı kuralların olması ve öğretmenlerin bu kurallara uymak zorunda olması, onların örgütlerinden uzaklaşmalarına sebep olmaktadır.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, okullarının yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=17.764$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okullarının yönetim stiline demokratik bulan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.52$) başıboş ($\bar{x} = 2.94$) ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 2.71$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, görev yaptıkları okulların ağırlıklı yönetim stiline demokratik bulan katılımcıların özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları en yüksek bulunmuştur. Bülbül'ün (2007) örgütsel bağlılığı ele aldığı çalışmasının sonucunda, araştırmaya katılanların yöneticilerinin yönetim tarzının otokratik olduğu ve bunun da çalışanları gergin hale getirdiği ve olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, okullarının yönetim stiline göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=18.393$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, okullarının yönetim stiline demokratik bulan katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.78$) başıboş ($\bar{x} = 3.29$) ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.02$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, görev yaptıkları okulların ağırlıklı yönetim stiline demokratik bulan katılımcıların içselleştirme boyutundaki örgütsel bağlılık algıları en yüksek bulunmuştur. Korkmaz (2011) “İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında öğretmenlerin kendi okullarındaki davranışlarının engellenmesini, kendilerine özgürlüklerini kısıtlayıcı ya da fonksiyonel olmayan yönlendirici davranışlarda bulunulmasını istemediklerinden bahsetmiştir. Öğretmenler böyle bir müdür ve yaratılan olumsuz okul ortamlarında çalışmak istememektedirler. Zira bu durumun öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını zayıflattığı söylenmiştir.

3.6.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.44'te yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının karar sürecine katılmalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.44. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Karar Sürecine Katılmasına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Scheffe
Uyum	Evet	165	1.88	.77	9.417	.000*	1-2 2-3
	Hayır	59	2.40	.87			
	Bazen	138	2.07	.78			
	Toplam	362	2.04	.81			
Özdeşleşme	Evet	165	3.68	.91	22.010	.000*	1-2 1-3
	Hayır	59	3.01	1.08			
	Bazen	138	3.04	.87			
	Toplam	362	3.33	.98			
İçselleştirme	Evet	165	3.88	.74	18.438	.000*	1-2 1-3
	Hayır	59	3.18	.97			
	Bazen	138	3.48	.82			
	Toplam	362	3.61	.85			

p<0.05

Tablo 3.44'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların *uyum* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, karar sürecine katılmalarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=9.417; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, karar sürecine katılmayan katılımcıların uyum boyutu puanları ($\bar{x} = 2.40$) bazen katılan ($\bar{x} = 2.07$) ve her zaman katılan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 1.88$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, karar sürecine katılmayan katılımcıların uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları en yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların *özdeşleşme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, karar sürecine katılmalarına göre anlamlı farklılık göstermiştir (F=22.010; p=0.000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.68$), katılmayan ($\bar{x} = 3.01$) ve bazen katılan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.04$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları en yüksek bulunmuştur. Özdoğru ve Aydın'ın (2012) öğretmenlerin karara katılma durumlarını inceledikleri araştırmada; "kararlara tam katılımın sağlanması çalışanın motivasyonunu artırmaktadır. Çalışanlar kararlara ne derece katılırsa o denli kararları benimsemekte ve destekleyicisi olmaktadır" sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların *içselleştirme* boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, karar sürecine katılmalarına göre anlamlı farklılık göstermiştir ($F=18.438$; $p=0.000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe analizi sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların içselleştirme boyutu puanları ($\bar{x} = 3.88$), katılmayan ($\bar{x} = 3.18$) ve bazen katılan katılımcıların puanlarından ($\bar{x} = 3.48$) yüksek bulunmuştur. Bu araştırma sonucunda, karar sürecine katılan katılımcıların uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları en yüksek bulunmuştur. (Can, 1994), “kararlara katılarak motive olan çalışanlar, örgütü sahiplenir ve aidiyet duygusu artar. Alınan kararlarda kendisinin de bir katkısının olduğunu düşünen çalışan kararlara karşı koyma yoluna girmeyerek, daha verimli çalışır” ifadesini söylemiştir.

Bu araştırmanın sonucunda, okullarda alınan kararlara katılan katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki puanları, diğer katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Okullarda alınan kararlara katılan katılımcıların iş tatminleri artacağı, bunun da bağlılığı doğrudan etkileyeceği söylenebilir.

3.6.14. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Bulgu ve Yorumları

Tablo 3.45’te öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının öğretmenlik kariyerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.45. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Öğretmenlik Kariyerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p
Uyum	Stajyer	12	1.85	.95	.674	.510
	Öğretmen	282	2.10	.79		
	Uzman	33	2.01	1.09		
	Toplam	327	2.09	.83		
Özdeşleşme	Stajyer	12	3.06	.80	.293	.746
	Öğretmen	282	3.19	.92		
	Uzman	33	3.29	1.06		
	Toplam	327	3.20	.93		
İçselleştirme	Stajyer	12	3.67	.63	1.093	.337
	Öğretmen	282	3.48	.83		
	Uzman	33	3.68	.79		
	Toplam	327	3.51	.82		

p<0.05

Tablo 3.45'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin *uyum* (F=0.674; p=0.510>0.05), *özdeşleşme* (F=0.293; p=0.746>0.05) ve *içselleştirme* (F=1.093; p=0.337>0.05) boyutlarındaki örgütsel bağlılık algıları, öğretmenlik kariyerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

3.7. Katılımcıların Yönetimsel Etkililikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılanların yönetimsel etkililikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 3.46'da gösterilmektedir.

Tablo 3.46. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Yönetimsel etkililik	Örgütsel Bağlılık
Yönetimsel etkililik	1	.599
Örgütsel Bağlılık	.599	1

Tablo 3.46'da görüldüğü üzere katılımcıların *yönetimsel etkililikleri* ile *örgütsel bağlılıkları* (r=.599) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Buna

göre araştırmaya katılanların yönetsel etkililik algıları arttıka orgtsel bağlılık algılarında da orta düzeyde olumlu bir artma görülmektedir.

3.8. Katılımcıların Yönetsel Etkililik ve rgtsel Bağlılıklarının Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılanların yönetsel etkililik ve orgtsel bağlılıklarının boyutları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 3.47’de gösterilmektedir.

Tablo 3.47. Yönetici ve ğretmenlerin Yönetsel Etkililik ve rgtsel Bağlılıklarının Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

		Uyum	zdeşleşme	İçselleştirme
Planlama ve karar verme	r	-.27	.66	.60
	p	.000	.000	.000
	N	362	362	362
Örgütleme ve insan kaynakları yönetimi	r	-.24	.62	.56
	p	.000	.000	.000
	N	362	362	362
Ekip alışması	r	-.26	.55	.54
	p	.000	.000	.000
	N	362	362	362
İletişim	r	-.30	.59	.56
	p	.000	.000	.000
	N	362	362	362
Liderlik	r	-.29	.52	.46
	p	.000	.000	.000
	N	362	362	362

Tablo 3.47’de grldği üzere, yönetsel etkililiğin *planlama ve karar verme* boyutu ile orgtsel bağlılığın uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 27 oranında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür ($r=-0.27$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların planlama ve karar verme algıları artarken, onlardaki uyum algıları azalmaktadır.

Yönetsel etkililiğin *rgtleme ve insan kaynakları yönetimi* boyutu ile orgtsel bağlılığın uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 24 oranında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür

($r=-0.24$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi algıları artarken, onlardaki uyum algıları azalmaktadır.

Yönetmel etkililiğın *ekip çalışması* boyutu ile örgütsel bağılılığın uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 26 oranında negatif ve düşük düzeyde ilişki görülmüştür ($r=-0.26$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların ekip çalışması algıları artarken, onlardaki uyum algıları azalmaktadır.

Yönetmel etkililiğın *iletişim* boyutu ile örgütsel bağılılığın uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 30 oranında negatif ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür ($r=-0.30$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların iletişim algıları artarken, onlardaki uyum algıları azalmaktadır.

Yönetmel etkililiğın *liderlik* boyutu ile örgütsel bağılılığın uyum boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 29 oranında pozitif ve düşük düzeyde ilişki görülmüştür ($r=-0.29$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların liderlik algıları artarken, onlardaki uyum algıları azalmaktadır.

Tablo 3.47’de görüldüğü üzere, yönetmel etkililiğın *planlama ve karar verme* boyutu ile örgütsel bağılılığın özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 62 oranında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür ($r=0.62$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların planlama ve karar verme algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki özdeşleşme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Yönetmel etkililiğın *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutu ile örgütsel bağılılığın özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 62 oranında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür ($r=0.62$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki özdeşleşme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Yönetmel etkililiğın *ekip çalışması* boyutu ile örgütsel bağılılığın özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 55 oranında pozitif ve orta düzeyde ilişki görülmüştür ($r=0.55$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların ekip çalışması algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki özdeşleşme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Yönetmel etkililiğinin *iletişim* boyutu ile örgütsel bağılılığın özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 59 oranında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür ($r=0.59$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların iletişim algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki özdeşleşme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Yönetmel etkililiğinin *liderlik* boyutu ile örgütsel bağılılığın özdeşleşme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 52 oranında pozitif ve orta düzeyde ilişki görülmüştür ($r=0.52$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların liderlik algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki özdeşleşme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Tablo 3.47’de görüldüğü üzere, yönetmel etkililiğinin *planlama ve karar verme* boyutu ile örgütsel bağılılığın içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 60 oranında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür ($r=0.60$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların planlama ve karar verme algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki içselleştirme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Yönetmel etkililiğinin *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutu ile örgütsel bağılılığın içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 56 oranında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür ($r=0.56$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki içselleştirme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Yönetmel etkililiğinin *ekip çalışması* boyutu ile örgütsel bağılılığın içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 54 oranında pozitif ve orta düzeyde ilişki görülmüştür ($r=0.54$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların ekip çalışması algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki içselleştirme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Yönetmel etkililiğinin *iletişim* boyutu ile örgütsel bağılılığın içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 56 oranında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür ($r=0.56$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların iletişim algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki içselleştirme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Yönetmel etkililiğin *liderlik* boyutu ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında % 46 oranında pozitif ve orta düzeyde ilişki görülmüştür ($r=0.46$; $p=0.000<0.05$). Buna göre, katılımcıların liderlik algıları artarken, bu artışa paralel olarak, onlardaki içselleştirme algıları da artmaktadır, ancak bu artış orta düzeyde gerçekteşmektedir.

3.9. Katılımcıların Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığı Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılanların yönetmel etkililik algısının, örgütsel bağlılığı etkileme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 3.48’de gösterilmektedir.

Tablo 3.48. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığı Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SH	β	t	p
	(Sabit)	1.656	.102			
Örgütsel bağlılık	Yönetmel etkililik	.400	.028	.599	14.176	.000
$R=.599$, $R^2=.358$, $F_{(1-360)}=200.947$, $p=.000$						

Tablo 3.48’de görüldüğü üzere örgütsel bağlılık ile yönetmel etkililik arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.599 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, yönetmel etkililiğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.358 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetmel etkililiğin, örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın sadece % 35.8’ini açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetmel etkililikleri, onların örgütsel bağlılığa ilişkin algılarındaki değişimi % 35.8 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.599 $p<0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

3.10. Katılımcıların Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın Boyutlarını Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılanların yönetmel etkililik algısının, örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını etkileme düzeyine ilişkin bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

3.10.1. Katılımcıların Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılanların yönetmel etkililiğinin algısının, örgütsel bağlılığın uyum boyutunu etkileme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 3.49’da gösterilmektedir.

Tablo 3.49. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SH	β	t	p
	(Sabit)	3.137	.158			
Uyum	Planlama ve karar verme	-.243	.045	-.274	-5.397	.000*
R=-.274, R ² =.075, F ₍₁₋₃₆₀₎ =29.126, p=.000						
	(Sabit)	3.248	.151			
Uyum	Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	-.204	.042	-.249	-4.885	.000*
R=-.249, R ² =.062, F ₍₁₋₃₆₀₎ =28.863, p=.000						
	(Sabit)	2.994	.191			
Uyum	Ekip çalışması	-.259	.050	-.263	-5.179	.000*
R=-.263, R ² =.069, F ₍₁₋₃₆₀₎ =26.819, p=.000						
	(Sabit)	2.966	.169			
Uyum	İletişim	-.272	.045	-.304	-6.060	.000*
R=-.304, R ² =.093, F ₍₁₋₃₆₀₎ =36.724, p=.000						
	(Sabit)	3.036	.165			
Uyum	Liderlik	-.244	.042	-.290	-5.759	.000*
R=-.290, R ² =.084, F ₍₁₋₃₆₀₎ =33.167, p=.000						

Tablo 3.49’da görüldüğü üzere örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile yönetmel etkililiğın *planlama ve karar verme* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri -0.274 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin negatif yönlü ve zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetmel etkililiğın planlama ve karar verme boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerindeki etkisini gösteren R² değeri, 0.075 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetmel etkililiğın planlama ve karar verme boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutundaki toplam varyansın sadece % 7.5’ini açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetmel etkililiğın planlama ve karar verme boyutundaki

algıları, onların örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 7.5 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, -0.274 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile yönetsel etkililiğin *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri -0.249 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin negatif yönlü ve çok zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.062 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutundaki toplam varyansın sadece % 6.2'sini açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 6.2 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, -0.249 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile yönetsel etkililiğin *ekip çalışması* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri -0.263 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin negatif yönlü ve zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin ekip çalışması boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.069 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin ekip çalışması boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutundaki toplam varyansın sadece % 6.9'unu açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin ekip çalışması boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 6.9 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, -0.263 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile yönetsel etkililiğin *iletişim* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri -0.304 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin negatif yönlü ve zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin iletişim boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.093 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin iletişim boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutundaki toplam varyansın sadece % 9.3'ünü açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin iletişim boyutundaki

algıları, onların örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 9.3 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, -0.304 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın uyum boyutu ile yönetsel etkililiğin *liderlik* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri -0.290 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin negatif yönlü ve zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin liderlik boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.084 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin liderlik boyutunun, örgütsel bağlılığın uyum boyutundaki toplam varyansın sadece % 8.4'ünü açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin liderlik boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın uyum boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 8.4 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, -0.290 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde negatif yönlü ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

3.10.2. Katılımcıların Yönetsel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılanların yönetsel etkililiğin algısının, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu etkileme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 3.50'de gösterilmektedir.

Tablo 3.50. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SH	β	t	p
	(Sabit)	.945	.148			
Özdeşleşme	Planlama ve karar verme	.708	.042	.662	16.737	.000*
R=.662, R ² =.438, F ₍₁₋₃₆₀₎ =280.128, p=.000						
	(Sabit)	1.180	.146			
Özdeşleşme	Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	.620	.040	.629	15.352	.000*
R=.629, R ² =.396, F ₍₁₋₃₆₀₎ =28.863, p=.000						
	(Sabit)	.893	.198			
Özdeşleşme	Ekip çalışması	.656	.052	.554	12.625	.000*
R=.554, R ² =.307, F ₍₁₋₃₆₀₎ =159.389, p=.000						
	(Sabit)	1.011	.172			
Özdeşleşme	İletişim	.636	.046	.592	13.946	.000*
R=.592, R ² =.351, F ₍₁₋₃₆₀₎ =194.493, p=.000						
	(Sabit)	1.328	.177			
Özdeşleşme	Liderlik	.531	.045	.525	11.718	.000*
R=.525, R ² =.276, F ₍₁₋₃₆₀₎ =137.304, p=.000						

Tablo 3.50’de görüldüğü üzere örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu ile yönetmel etkililiğinin *planlama ve karar verme* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.662 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetmel etkililiğinin planlama ve karar verme boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu üzerindeki etkisini gösteren R² değeri, 0.438 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetmel etkililiğinin planlama ve karar verme boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutundaki toplam varyansın sadece % 43.8’ini açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetmel etkililiğinin planlama ve karar verme boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 43.8 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.662 p<0.01 anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu ile yönetsel etkililiğin *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.629 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme uyum boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.396 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutundaki toplam varyansın sadece % 39.6'sını açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 39.6 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.629 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu ile yönetsel etkililiğin *ekip çalışması* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.554 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin ekip çalışması boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.307 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin ekip çalışması boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutundaki toplam varyansın sadece % 30.7'sini açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin ekip çalışması boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 30.7 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.554 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu ile yönetsel etkililiğin *iletişim* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.592 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin iletişim boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.351 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin iletişim boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutundaki toplam varyansın sadece % 35.1'ini açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin iletişim boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 35.1 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.592 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu ile yönetsel etkililiğin *liderlik* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.525 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin liderlik boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.276 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin liderlik boyutunun, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutundaki toplam varyansın sadece % 27.6'sını açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin liderlik boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 27.6 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.525 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

3.10.3. Katılımcıların Yönetsel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmaya katılanların yönetsel etkililiğin algısının, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu etkileme düzeyine ilişkin bulgular Tablo 3.51'de gösterilmektedir.

Tablo 3.51. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Etkileme Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SH	β	t	p
	(Sabit)	1.728	.137			
İçselleştirme	Planlama ve karar verme	.560	.039	.601	14.260	.000*
R=.601, R ² =.361, F ₍₁₋₃₆₀₎ =203.337, p=.000						
	(Sabit)	1.931	.135			
İçselleştirme	Örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi	.485	.037	.566	13.011	.000*
R=.566, R ² =.320, F ₍₁₋₃₆₀₎ =169.276, p=.000						
	(Sabit)	1.519	.174			
İçselleştirme	Ekip çalışması	.564	.046	.547	12.387	.000*
R=.547, R ² =.299, F ₍₁₋₃₆₀₎ =153.444, p=.000						
	(Sabit)	1.704	.154			
İçselleştirme	İletişim	.524	.041	.560	12.825	.000*
R=.560, R ² =.314, F ₍₁₋₃₆₀₎ =164.479, p=.000						
	(Sabit)	2.057	.160			
İçselleştirme	Liderlik	.413	.041	.469	10.082	.000*
R=.469, R ² =.220, F ₍₁₋₃₆₀₎ =101.648, p=.000						

Tablo 3.51’de görüldüğü üzere örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile yönetsel etkililiğin *planlama ve karar verme* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.601 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin planlama ve karar verme boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu üzerindeki etkisini gösteren R² değeri, 0.361 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin planlama ve karar verme boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutundaki toplam varyansın sadece % 36.1’ini açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin planlama ve karar verme

boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 36.1 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.601 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile yönetsel etkililiğin *örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.566 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme uyum boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.320 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutundaki toplam varyansın sadece % 32'sini açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 32 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.601 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile yönetsel etkililiğin *ekip çalışması* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.547 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin ekip çalışması boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.299 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin ekip çalışması boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutundaki toplam varyansın sadece % 29.9'ünü açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin ekip çalışması boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 29.9 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.547 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile yönetsel etkililiğin *iletişim* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.560 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin iletişim boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.314 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin

iletişim boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutundaki toplam varyansın sadece % 31.4'ünü açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin iletişim boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 31.4 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.560 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu ile yönetsel etkililiğin *liderlik* boyutu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizinde R değeri 0.469 bulunmuştur. Bu sonuç, ilişkinin pozitif yönlü ve zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yandan yönetsel etkililiğin liderlik boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu üzerindeki etkisini gösteren R^2 değeri, 0.220 bulunmuştur. Bu sonuç, yönetsel etkililiğin liderlik boyutunun, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutundaki toplam varyansın sadece % 22'sini açıkladığını göstermektedir. Bir başka ifade ile katılımcıların yönetsel etkililiğin liderlik boyutundaki algıları, onların örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutuna ilişkin algılarındaki değişimi % 22 oranında etkilemektedir. Beta katsayısı, 0.469 $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde olumlu ve anlamlı bir birliktelik olduğunu göstermektedir.

3.11. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algularına İlişkin Görüşler

Araştırmanın bu bölümünde “**ilk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algularına ilişkin görüşleri**”ni belirlemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilip, yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda olan, kısmen (bazen) olan ya da olmayan özelliklere ilişkin algıları alt temalar halinde gruplandırılmıştır.

3.11.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeye Katılan Yönetici ve Öğretmen Bilgisi

Araştırma çerçevesinde görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 3.52’de sunulmuştur.

Tablo 3.52. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	N
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	4
Yaş	22-30	9
	31-35	2
	36-40	1
Medeni durum	Bekâr	9
	Evli	3
Mezun olduğunuz fakülte	Eğitim fakültesi	12
	Diğer	0
Öğrenim durumu	Lisans	10
	Yüksek lisans	2
Branş	Sınıf öğretmeni	7
	Alan öğretmeni	5
Görev	Yönetici	2
	Öğretmen	10
Yöneticilikteki süre	0-5 yıl	1
	6-10 yıl	1
Bu okulda çalışma süresi	0-5 yıl	11
	6-10 yıl	1
Okuldaki yeterli öğretmen	Evet	4
	Hayır	8

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden 8'i kadın, 4'ü erkek, 9'u 22-30 yaş arasında, 2'si 31-35 yaş arasında ve 1'i 36-40 yaş arasındadır. Katılımcı grubun medeni durumlarına bakıldığında, 9'unun bekar, 3'ünün evli olduğu görülmektedir. Katılımcı grubun 10'u lisans, 2'si yüksek lisans mezunudur. Katılımcı grubun 7'si sınıf öğretmeni, 5'i alan öğretmenidir. Katılımcı grubun 2'si yönetici, 10'u öğretmendir. Yöneticilerin yöneticilik sürelerine bakıldığında biri 0-5 yıl arasında, diğeri 6-10 yıl arasında yöneticilik yapmaktadır. Katılımcı grubun bu okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında bir kişi 6-10 yıl arasında, diğerleri 0-5 yıl arasında görev yapmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısının yeterli olup olmamasına bakıldığında, öğretmen sayısını 4'ü yeterli bulurken, 8'i yetersiz bulunduğunu belirtmiştir.

3.11.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Planlama ve Karar Verme Algılarına İlişkin Görüşler

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda yönetici ve öğretmenlerin planlama ve karar verme boyutuna yönelik yönetsel etkililik algılarına ilişkin görüşler Tablo 3.53'te belirtilmiştir.

Tablo 3.53. Yönetici ve Öğretmenlerin Planlama ve Karar Verme Algılarına İlişkin Görüşler

Alt Temalar	Evet	(F)	Bazen/kısmen	(F)	Hayır	(F)
Okullarda kaynakların adil dağıtımı	Ö2,Ö3,Ö5,Ö9, Y1,Y2	(6)	-----	(0)	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7, Ö8,Ö10	(6)
Okul çalışanlarının, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılması	-----	(0)	-----	(0)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9,Ö10,Y1, Y2	(12)
Okul yönetiminin, problem ve fırsatların kendiliğinden oluşmasını beklemek yerine, öngöründe bulunarak önlem alması	Ö1,Ö2, Ö7,Ö8,Y1,Y2	(6)	Ö4	(1)	Ö3,Ö5,Ö6,Ö9, Ö10	(5)
Okulun her üyesinin performansının, adil bir şekilde değerlendirilmesi	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7, Ö8,Ö9,Y1,Y2	(8)	-----	(0)	Ö3,Ö5,Ö6,Ö1	(4)
Okul yönetiminin okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap vermesi	Ö1,Ö2,Ö7,Ö8, Y1	(5)	Ö3,Ö4,Ö5	(3)	Ö6,Ö9,Ö10, Y2	(4)
Okul çalışanlarına, işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki verilmesi	Ö1,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9,Y1,Y2	(7)	-----	(0)	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö10	(5)
Okul çalışanlarının kararlara katılımının sağlanması	Ö1,Ö2,Ö4,Ö8, Ö9,Y1,Y2	(7)	-----	(0)	Ö3,Ö5,Ö6,Ö7, Ö10	(5)

Ö: Öğretmen, Y: Yönetici, 1-10: Sıra Numarası

Yönetici ve öğretmenlerin “planlama ve karar verme” boyutlarına ilişkin 12 katılımcı yedi alt tema hakkında görüş belirtmiştir. Tablo 3.53’teki alt temalar incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının planlama ve karar verme boyutuna ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için nicel bölümde kullanılan yönetsel etkililik ölçeğinin planlama ve karar verme boyutundan katılımcılara bazı sorular yöneltmiştir. Bu sorulardan ilki "Okulunuzda kaynakların dağıtımının adil yapıldığını düşünüyor musunuz?" olmuştur. Bu alt tema konusunda altı katılımcı okuldaki kaynakların adil dağıtıldığını söylerken diğer altı katılımcı da kaynakların adil dağıtılmadığını ifade etmişlerdir. Yani Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okuldaki kaynakların adil dağıtıldığını söylerken, Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 kodlu katılımcılar okullarındaki kaynak dağıtımının adil yapılmadığını söylemişlerdir.

Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okullarındaki kaynak dağıtımını adil görmektedirler ve bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö2: *“Okulumuzdaki kaynaklar ihtiyaç oldukça öğretmenlere dağıtılmaktadır. Kaynakların dağıtımının adil olduğunu düşünüyorum.”*

Ö3: *“Evet, görev yaptığım okul köy okulu olduğu için var olan kaynaklar yeteli düzeyde değil. Okul yönetimi sahip olduğu kaynakları en adil şekilde dağıtmaya çalışıyor.”*

Y1: *“Okulumuzdaki kaynakların dağıtımı adil yapılmaktadır, bu konuyla ilgili herhangi bir sıkıntı yaşanmamıştır. Öğretmen arkadaşların bu konuyla ilgili bir sıkıntı yaşadıklarını zannetmiyorum.”*

Y2: *“Evet, okulumuzda var olan kaynakları öğrenci ve öğretmenlerimize eşit olarak dağıtmak için çabalıyoruz.”*

Yukarıda görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin yarısı okuldaki kaynakların adil dağıtıldığını belirtmiştir. Diğer yandan Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö10 kodlu diğer altı yönetici ve öğretmen ise okul kaynaklarının adil dağıtılmadığını belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö1: “Okuldaki kaynaklar yeterli sayıda değil, mevcut olan kaynaklar ise adil dağıtılmıyor. Yöneticiler samimi oldukları öğretmen arkadaşlara öncelikli davranıyor. Bazı kaynakların varlığından sonradan haberdar oluyoruz. Kaynakların dağıtımı konusunda yöneticilerimizin adil olduğunu düşünmüyorum.”

Ö6: “Hayır, okulumuzdaki kaynakların dağıtımı adil yapılmamaktadır. Bazı sınıflarda projeksiyon, bilgisayar var olmasına rağmen bazı sınıflarda bulunmamaktadır.”

Ö7: “Okulumuzdaki kaynak dağıtımının adil olmadığını düşünüyorum. Bazı sınıflarda hala kara tahtayla ders anlatılıyor.”

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının planlama ve karar verme boyutunda katılımcılara sorulan ikinci soru ise “Okul çalışanları, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılıyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda katılımcıların tamamı okul çalışanlarının, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılmadığı ifade etmişlerdir.

Bu alt tema konusunda katılımcıların tamamı okul çalışanlarının, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılmadığı söylemişlerdir ve bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö7: “Hayır, okul bütçesi ile ilgili süreci müdür ve müdür yardımcısı düzenliyor. Sene başında okul aile birliği toplanıyor. Ve gerekli olan ihtiyaçlar ve bunun için gerekli olan bütçe konuşuluyor.”

Ö10: “Hayır, katılmıyor. Okul müdürü bütçe hazırlıyor ve fikir alışverişinde bulunmuyor.”

Ö3: “Okul bütçesi okul aile birlikleri tarafından düzenleniyor. Müdür, müdür yardımcıları ve okul aile birliği bütçe düzenlemesini birlikte ayarlıyorlar. Bu sebeple okul çalışanlarının bütçeye herhangi bir katkısı olmuyor. Okul çalışanları konu ile ilgili sadece bilgilendiriliyorlar.”

Ö9: “Hayır, bu konuyla ilgili herhangi bir çalışmaya dâhil olmadım ve bu konuyla alakalı bir talepte bulunan idareci de olmadı.”

Yönetici ve öğretmenlerin bazıları okul çalışanlarının, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılmadığını buna rağmen ihtiyaçlarının sorulduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö1: *“Okul çalışanları, okul bütçesinin hazırlanmasına katılmıyor, açıkçası bunun ile ilgili hiçbir şey görmedim. Bütçe yöneticiler tarafından hazırlanıyor. İhtiyaçlar genel olarak onlar tarafından belirleniyor. Ama bazen ihtiyaçlar konusunda bizim de düşüncelerimizi dile getirmemizi istiyorlar.”*

Ö7: *“Hayır, okul bütçesi ile ilgili süreci müdür ve müdür yardımcısı düzenliyor. Sene başında okul aile birliği toplanıyor. Ve gerekli olan ihtiyaçlar ve bunun için gerekli olan bütçe konuşuluyor.”*

Y1: *“Açıkçası okul bütçesinin hazırlanması sürecinde pek aktif değiller. Bununla genelde ben ve müdür yardımcıları ilgileniyor. Okul çalışanlarının talepleri alınarak ihtiyaçlar karşılanıyor.”*

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının planlama ve karar verme boyutunda katılımcılara sorulan üçüncü soru ise “Okul yönetimi, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine, öngörüle bulunarak önlem alıyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda altı katılımcı okul yönetiminin öngörüle bulunarak önlem aldığını, bir katılımcı bazen/kısmen önlem alındığını söylerken beş katılımcı da önlem alınmadığını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin önlem aldığını söylüyorken, Ö4 kodlu katılımcı bazen/kısmen önlem alındığını ve Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 kodlu katılımcılar okul yönetiminin önlem almadığını söylemişlerdir.

Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine, öngörüle bulunarak önlem aldığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: *“Evet, özellikle toplantılarda ortaya çıkma ihtimali olan problemler görüşülüyor. Ortaya çıkmaması için önlemler alınması teklif ediliyor. Problemin ortaya çıkması halinde nasıl müdahale edileceği belirleniyor.”*

Ö8: “Evet, problemler çıkmadan önce önlenmesi sağlanıyor. Okul yönetimi güvenli ortamın sağlanması için koruyucu ve önleyici tedbirler alır. Öğrencilerin zararlı alışkanlıklar kazanmasını engeller ve kontrol altına alır.”

Y1: “Elbette önlem alıyoruz, yoksa ne gibi durumlar ile karşılaşırız. Fırsatları da değerlendiriyoruz ki daha etkili ve verimli bir çalışma ortamı oluşturabilelim.”

Yönetici ve öğretmenlerin bazıları okul yönetiminin, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine rehberlik servisi ile birlikte önleme çalışmalarını sürdürdüğünü dile getirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö2: “Evet, önlem alınıyor. Mesela öğrenci davranışlarındaki saldırganlık, öfke gibi durumlarda önceden çalışmalar yapılarak önlemler alınıyor. Bunun ile ilgili bazı durumlarda rehber öğretmeninden yardım talep ediyor. Rehber öğretmeni konu ile ilgili öğrencileri ve öğretmenleri yapmış olduğu sunumlar ile bilgilendiriyor.”

Ö7: “Evet, ortaya çıkma ihtimali olan problemler hakkında önceden bilgilendirme yapılıyor. Öğrencilerin şiddetten korunması amacıyla, rehberlik ve danışma hizmetleri ile iş birliği yaparak, temel önleme çalışmalarını yürütür.”

Y2: “Evet, önleyici çalışmalar yapılmaktadır. Rehberlik ve danışma servisi ile birlikte işbirliği içerisinde önleyici rehberlik çalışmaları yürütmekteyiz.”

Ö4 kodlu katılımcı okul yönetiminin, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine, öngörüle bulunarak bazen/kısmen önlem aldığını söylemiştir. Bu katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö4: “Bazı zamanlarda durum ortaya çıkmadan önce müdahale ediyor, ama bazen de önleyici tedbirler alamıyor.”

Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 kodlu katılımcılar okul yönetiminin, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine, öngörüle bulunarak önlem almadığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö3: “Kısmen önlem alıyorlar ya da hiç almıyorlar. Okul yönetimi otoriter bir yapı taşıdığından fırsatların tartışılma ortamı pek olmuyor ve etkili ekip çalışmaları yapılamıyor.”

Ö5: “Hayır, problem ortaya çıktıktan sonra problem ile ilgileniyorlar. Bu nedenle önlem almak için uğraşmıyorlar, ortaya çıkan sonuçları kapatmak ve çözüm bulmak için uğraşıyorlar.”

Ö6: “Hayır, önlem alınmıyor. Problem ortaya çıktıktan sonra çalışmalar yürütülüyor. Problemlerin büyümesi engellenmeye çalışılıyor. Ancak önceden tedbir almadıkları için problemler zaman zaman kendini yenileyebiliyor.”

Ö9: “Hayır, okul yönetimi olumlu ya da olumsuz her türlü durumda olay olup bittikten problem ortaya çıktıktan sonra gerekli işlemleri yapmıştır. Bu sebeple önleyici değil çare arayıcı olmuşlardır.”

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının planlama ve karar verme boyutunda katılımcılara sorulan dördüncü soru ise “Okulun her üyesinin performansı, adil bir şekilde değerlendiriliyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda sekiz katılımcı okuldaki her üyenin adil değerlendirildiğini söylerken, dört katılımcı da adil şekilde değerlendirilmediğini ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okulun herkesi adil değerlendirdiğini söylüyorken, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10 kodlu katılımcılar okulun herkesi adil değerlendirmediklerini söylemişlerdir.

Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin her üyenin performansını adil değerlendirdiğini söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö7: “Evet, yapılan performanslar adil şekilde değerlendiriliyor. Okulda çalışan bireylerin performansları hak ettikleri şekilde değerlendiriliyor, zaten olması gereken de bu.”

Ö8: “Evet, her birey değerlidir, eşittir. Yapmış oldukları performanslar adil şekilde değerlendirilmektedir. Başarılı olan öğretmen ile başarısız olan aynı kefeye koyulmuyor.”

Y1: “Her üyenin performansı, elbette ki adil değerlendiriliyor. Hiç kimseye ayrıcalıklı davranmıyoruz. Burada kaç yıllık samimi arkadaşlarım var onlara dahi öncelik vermiyorum.”

Yönetici ve öğretmenlerin bazıları görev yaptıkları okulun adil değerlendirmeler yapmaları sonucu bazı öğretmenleri ödüllendirdiğini dile getirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

Ö2: *“Okul yöneticimiz, tüm çalışanların performanslarını, yaptıkları faaliyetleri kendi içerisinde gruplandırıyor ve etkin olan öğretmenler ödüllendiriliyor, en azından yaptıkları anlatılıp, teşekkür ediliyor.”*

Ö9: *“Evet, öğretmen performansları başarılı olma durumlarına göre adil şekilde değerlendiriliyor. Hem söz hem de ufak hediyeler ile güdülenmeleri sağlanıyor.”*

Ö3, Ö5, Ö6, Ö10 kodlu katılımcılar okulun her üyenin performansını adil değerlendirmedeğini ve genel olarak okul yöneticilerinin yanlı davrandıklarını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö5: *“Hayır, performanslar adil bir şekilde değerlendirilmiyor. Hatta herkes sadece kendi işini yapsa oldukça etkili bir eğitim ortamı ortaya çıkabilirdi. Ancak stajyer öğretmenler yeni ve idealist oldukları için onlara çok fazla sorumluluk yüklüyorlar.”*

Ö6: *“Hayır, bu konuda ayrımcılık yapıldığını düşünüyorum. Okul yönetimi kişiye yakınlık derecesine göre performans değerlendiriyor.”*

Ö10: *“Hayır, okul yönetimi kendisine yakın olan yani samimi bir arkadaşlığı olan öğretmenlerin performansını daha olumlu değerlendiriyor.”*

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının planlama ve karar verme boyutunda katılımcılara sorulan beşinci soru ise “Okul yönetimi, okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap veriyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda beş katılımcı ihtiyaçlara cevap verdiğini söylerken, üç katılımcı bazen/kısmen ihtiyaçlara cevap verdiğini ve dört katılımcı da ihtiyaçlara cevap vermediğini ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Y1 kodlu katılımcılar okul yönetiminin ihtiyaçlara cevap verdiğini söylüyorken, Ö3, Ö4, Ö5 kodlu katılımcılar bazen/kısmen cevap verdiğini ve Ö6, Ö9, Ö10, Y2 kodlu katılımcılar ise ihtiyaçlara cevap vermediğini söylemişlerdir.

Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Y1 kodlu katılımcılar okul yönetiminin, okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap verdiğini söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: “Evet, öğrencilerin, öğretmenlerin hatta velilerin beklentilerini karşılıyor, onların ihtiyaçlarına cevap veriyor, taleplerini dikkate alıyor. Talepleri doğrultusunda, bazı programları geliştiriyor ya da değiştiriyor.”

Ö2: “Okul yönetimi ihtiyaçlarımıza cevap veriyor. Eksik olan her türlü işlerimizde ve faaliyetlerimizde ihtiyaçlarımızı bildiriyoruz, onlar da ihtiyaçlarımızı temin etme konusunda titiz ve dikkatli davranıyorlar.”

Ö7: “Evet, okulumuz kendi imkânları doğrultusunda ihtiyaçlara değer vermeye çalışıyor. Yeterli kaynakları ve bütçesi olmadığı için her çalışanın ihtiyaçlarını beklentilerini karşılaması imkânsız.”

Ö3, Ö4, Ö5 kodlu katılımcılar okul yönetiminin, okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına bazen/kısmen cevap verdiğini söylemişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö3: “Kendi imkânları dâhilinde ellerinden geleni yapıyorlar. Ancak yapılan iş eğitim olunca görecelik ön plana çıkıyor, herkesi tatmin etmek zor olabiliyor.”

Ö4: “Bu memnuniyet okul paydaşları arasında farklılık gösterebiliyor. Öğretmenlerin memnuniyeti için yapmış olduğu girişimler veliler tarafından hoş karşılanmayabiliyor. Ya da öğrenciler için yapmış olduğu faaliyetlere öğretmenler tarafından karşı koyulabiliyor. Yani okuldan hizmet alan herkesi memnun etmek oldukça zor.”

Ö5: “Tam manasıyla evet diyemeyiz, ancak ellerinden geldiğince cevap verebiliyorlar.”

Ö6, Ö9, Ö10, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin, okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap vermediğini söylemişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö6: “Okul yönetimi, bir okulun sorumluluğunu alacak ve kişilerin ihtiyaçlarına cevap verecek kadar yeterli değil.”

Ö9: “Hayır, okulda çalışan kişiler kendi ihtiyaçlarını kendileri karşılıyorlar. Okul yönetimi beklentilere cevap veremiyor.”

Ö10: “Beklentiler ve ihtiyaçlar yeteri kadar karşılanmıyor.”

Y2: *“Hayır, okul bütçemiz çok yetersiz. Okulumuzun çok kalabalık olması sebebiyle, herkesin ihtiyaçlarına cevap veremiyoruz. Bazı durumlarda okul aile birliğinden yardım alıyoruz ancak hiçbir zaman yeterliliğe ulaşamadık.”*

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının planlama ve karar verme boyutunda katılımcılara sorulan altıncı soru ise “Okul çalışanlarına, işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki veriliyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda yedi katılımcı yeterli yetki verildiğini söylerken, beş katılımcı da yeterli yetki verilmediğini ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin yeterli yetkiyi verdiğini söylüyorken, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10 kodlu katılımcılar ise yeterli yetki vermediğini söylemişlerdir.

Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul çalışanlarına, işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki verildiğini söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: *“Evet, yöneticilerimiz bu konuda titiz davranıyorlar. Verilen sorumlulukların yerine getirilmesi için yetkiler veriliyor, gerekli toleranslar gösteriliyor.”*

Ö6: *“Evet, yeterli yetki veriliyor. Öğretim yılı başında müdür bey iş bölümünü yaptı ve herkese yazılı olarak bildirdi. Herkes sorumluluklarından haberdar oldu ve görevlerini yerine getirmek için uğraşiyor.”*

Ö7: *“Evet, okul yöneticileri etkili eğitim öğretim ortamı olması için öğretmenlere yeterli yetkiyi veriyorlar. Tabi önce müdür bey ile görüşüp izin almak da gerekiyor.”*

Ö8: *“Evet, geliştirici ve başarıya ulaştırıcı işlerde öğretmenlere yeterli yetki veriliyor. Okul yönetimi sorumluluk alıyor, okul yönetiminin arkanda olduğunu her daim hissediyorsun.”*

Y2: *“Evet, öğretmenlerimiz yeterli bilgilendirmeyi bize yaptıkları sürece, olumlu olan tüm girişimlerini destekliyoruz.”*

Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö10 kodlu katılımcılar okul çalışanlarına, işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki verilmediğini söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö3: “Okul çalışanlarına yeterli yetki verilmiyor. Yetkilendirmeyi yönetmelik ve genelgelerle sınırlı tutuyorlar. Kişisel sorumluluk almadıkları için çalışanlara gerekli desteği ve yetkiyi vermiyorlar.”

Ö4: “Öğretmenin girişimde bulunmak istediği faaliyetler için hem yeterli yetki verilmiyor hem de desteklenmiyor. Açıkçası çoğu olayda sorumluluk almak istemiyorlar ve devamlı erteliyorlar.”

Ö5: “Hayır, okulda görevli olan öğretmenlerin sunmuş oldukları birçok fikir geri çevriliyor ve yeterli yetki verilmiyor.”

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının planlama ve karar verme boyutunda katılımcılara sorulan yedinci soru ise “Okul çalışanlarının kararlara katılımı sağlanıyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda yedi katılımcı kararlara katılımın sağlandığını söylerken, beş katılımcı da kararlara katılımın sağlanmadığını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar kararlara katılımın sağlandığını söylüyorken, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10 kodlu katılımcılar ise kararlara katılımın sağlanmadığını söylemişlerdir.

Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul çalışanlarının kararlara katıldığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: “Evet, toplantılarda her görevlinin görüşü alınıyor. Başarı elde etmek ve hedefe ulaşmak için, öğretmen görüşlerine de yer veriliyor. Sunulan öğretmen görüşleri tüm boyutlarıyla ele alınıyor, eleştiriler yapılıyor ve bazı görüşlerde düzeltmeler yapılıyor.”

Ö4: “Evet, karar sürecine katılmamız teşvik ediliyor. Çünkü gün içerisinde öğrenciler ile daha çok görüştüğümüz ve etkileşime girdiğimiz için onların ihtiyaçlarını okul yöneticilerinden daha fazla biliyoruz. Ve karar sürecine katıldığımızda bunları dile getiriyoruz, değerlendiriyoruz.”

Y1: “Kararlara katılımlarını sağlamak amacıyla toplantılar yapılıyor, fikir beyan etmek isteyenler fikirlerini söylüyorlar. Ve bu fikirler değerlendiriliyor.”

Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10 kodlu katılımcılar okul çalışanlarının kararlara katılmadığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö5: “Hayır, kararlar müdür ve müdür yardımcıları tarafından ele alınıyor. Alınan kararları uygulamak ise öğretmenlerin görevi oluyor. Bu görevleri en iyi şekilde yerine getirmek için toplantılar yapılıyor, alınan kararlar anlatılıyor.”

Ö6: “Hayır, kararlar sadece müdür ve müdür yardımcıları tarafından alınıyor. Öğretmenlerden alınan kararların uygulanması sürecinde yardım isteniyor. Onun haricinde karar sürecine katılım olmuyor.”

Ö7: “Hayır, okuldaki hiçbir karar sürecine katılmadım. Okul yöneticileri toplanıp alınması gereken kararlar hakkında görüşürler. Daha sonra da bize bilgilendirme yapılır ve uygulanması istenir.”

3.11.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütlenme ve İnsan Kaynakları Yönetimi Algılarına İlişkin Görüşler

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda yönetici ve öğretmenlerin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutuna yönelik yönetsel etkililik algılarına ilişkin görüşler Tablo 3.54’te belirtilmiştir.

Tablo 3.54. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütlenme ve İnsan Kaynakları Yönetimi Algılarına İlişkin Görüşler

Alt Temalar	Evet	(F)	Bazen/kısmen	(F)	Hayır	(F)
Okulun politika ve düzenlemelerinin bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulanması	Ö1,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Y1,Y2	(7)	-----	(0)	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö10	(5)
Okul yönetiminin, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, olumlu bir çalışma ortamı yaratması	Ö1,Ö3,Ö7,Ö8, Y1,Y2	(6)	Ö2	(1)	Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10	(5)
Okul içindeki destek hizmetlerinin yeterliliği	-----	(0)	Ö1,Ö8,Y1	(3)	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Y2	(9)

Ö: Öğretmen, Y: Yönetici, 1-10: Sıra Numarası

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunda katılımcılara sorulan ilk soru “Okulunuzda yapılan yeni düzenlemeler, bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulanıyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda yedi katılımcı yeni düzenlemelerin adil biçimde uygulandığını söylerken, beş katılımcı da adil biçimde uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar yeni düzenlemelerin adil biçimde uygulandığını söylüyorken, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10 kodlu katılımcılar ise adil biçimde uygulanmadığını söylemişlerdir.

Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okullarında yapılan yeni düzenlemelerin, bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulandığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: *“Şu ana kadar bu konuyla ilgili bir olumsuzlukla karşılaşmadım. Yani var olanlar hep paylaşıldı. Herkes adil olarak değerlendirildi ve malzemelerden yararlandı.”*

Ö7: *“Evet, okulda yapılan yeni düzenlemeler hakkında bilgilendirmeler yapılır. Herkesin bu yeni düzenlemelere uyması istenir. Eğer kullanılacak bir şeyse kullanım hakkı tanınır, tanıtımı yapılır.”*

Ö8: *“Evet, yeni düzenlemeler sınıf ya da öğretmen ayrımı yapılmadan uygulanıyor. Yani her birey yeni düzenlemelerden eşit düzeyde yararlanıyor.”*

Y1: *“Okulumuzda yapılan yeni düzenlemelerden tüm personel bilgilendiriliyor ve her birey adil biçimde bunları kullanabiliyor.”*

Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10 kodlu katılımcılar okullarında yapılan yeni düzenlemelerin, bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulanmadığını ve yanlış davranıldığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö2: *“Uygulanmıyor. Yeni düzenlemelerde, bazı okul çalışanlarına, okul yöneticileri tarafından yanlış davranabiliyor.”*

Ö3: *“Kısmen uygulanıyor, aslında uygulanmıyor da diyebiliriz. Çünkü okul yöneticileri kendi akrabalarına ya da yakın arkadaşlarına farklı davranıp, önceliği onlara verebiliyor.”*

Ö6: *“Hayır, yeni düzenlemeler bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulanmıyor. Okul yöneticileri genelde kendilerine yakın olan kişilere yanlı davranıyor.”*

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunda katılımcılara sorulan ikinci soru ise “Okul yönetimi, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, olumlu bir çalışma ortamı yaratıyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda altı katılımcı okul yönetiminin olumlu bir çalışma ortamı yarattığını söylerken, bir katılımcı bazen/kısmen olumlu bir çalışma ortamı yaratıldığını, beş katılımcı da olumlu bir çalışma ortamı yaratılmadığını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin olumlu bir çalışma ortamı yarattığını söylüyorken, Ö2 kodlu katılımcı bazen/kısmen olumlu bir çalışma ortamı yarattığını ve Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 kodlu katılımcılar olumlu bir çalışma ortamı yaratmadığını söylemişlerdir.

Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, olumlu bir çalışma ortamı yarattığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: *“Okul yöneticimiz, okul başarısını artırmak ve veli memnuniyetini artırmak için çaba sarf etmektedir. Bunun için olumlu çalışma ortamları yaratıp, verimli ve etkili bir eğitim öğretim ortamı olması için elinden geleni yapmaktadır.”*

Ö3: *“Okul çalışanlarının kendi iç dinamikleri iyi olduğu için performans iyiliği söz konusu olmaktadır. Ancak okul yöneticileri okulun geleceğini aydınlık yapacak, eğitimi kaliteli ve verimli yapacak çalışmalara hayır demiyor.”*

Ö7: *“Evet, okul imkânları dâhilinde olumlu bir çalışma ortamı yaratmaya çalışıyor. Okulumuzda kaynak yeterliliği ile ilgili sorunlar var, işte bu yetersizliğe rağmen elinden geleni yapan bir okul yöneticimiz var.”*

Ö2 kodlu katılımcı okul yönetiminin, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, bazen/kısmen olumlu bir çalışma ortamı yarattığını söylemiştir. Bu katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö2: *“Bazı durumlarda her türlü desteği sağlayabiliyorlar. Fakat bazı durumlarda okul çalışanlarına sert bir üslup kullanabiliyor ve hiçbir şekilde olumlu çalışma ortamı yaratmayabiliyorlar.”*

Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 kodlu katılımcılar okul yönetiminin, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, olumlu bir çalışma ortamı yaratmadığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö4: *“Hayır, okul yönetimi kendi girişimlerinin daha etkili olması için çalışmalar yapıyor. Kendileri için olumlu çalışma ortamı yaratıyorlar. Ancak bu çalışma ortamları tüm çalışanlar için değil.”*

Ö6: *“Hayır, okul yönetimi olumlu çalışma ortamı yaratmıyor. Her birey kendi çalışma ortamını kendisi oluşturuyor. Okuldaki öğretmenler kendi çabaları ile etkili olmaya çalışıyorlar.”*

Ö9: *“Okul yönetimi genelde okul çalışanlarıyla ilgilenmiyor. Bu yüzden herkes kendine göre davranıyor.”*

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi boyutunda katılımcılara sorulan üçüncü soru ise “Okul içindeki destek hizmetlerini yeterli buluyor musunuz?” olmuştur. Bu alt tema konusunda üç katılımcı destek hizmetlerini bazen/kısmen yeterli bulduğunu söylerken, dokuz katılımcı da destek hizmetlerini yeterli bulmadığını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö8, Y1 kodlu katılımcılar okul içindeki destek hizmetlerini bazen/kısmen yeterli bulduğunu söylüyorken, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Y2 kodlu katılımcılar destek hizmetlerini yeterli bulmadığını söylemişlerdir.

Ö1,Ö8,Y1 kodlu katılımcılar okul içindeki destek hizmetlerini bazen/kısmen yeterli bulduğunu söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: *“Destek hizmetleri tam manasıyla yeterli değil. Okul yöneticileri tarafından zaman zaman destek görüyoruz ama bunu genelleyemeyiz ve her konuda etkili destek hizmeti verdikleri söylenemez.”*

Y1: *“Yeterli destek hizmetlerine sahip olduğumuz söylenemez. Elimizdekileri en iyi kullanıp, en iyi sonuçlar elde etmek için çabalıyoruz.”*

Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Y2 kodlu katılımcılar okul içindeki destek hizmetlerini yeterli bulmadığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö2: “Okulumuzdaki destek hizmetlerinin yeterli olduğunu söyleyemem. Okul yöneticileri, okul paydaşlarına yeterli desteği vermemekte ve bazı durumlarda yetersiz kalmaktadırlar.”

Ö3: “Okul içindeki destek hizmetlerini yetersiz buluyorum. Okul çalışanlarının talepleri okul yöneticileri tarafından göz ardı ediliyor ya da çok az karşılanıyor.”

Ö5: “Hayır, okul içindeki destek hizmetleri yeterli değil. Destek hizmetlerin bireysel farklılıklara göre verilmesi gerekmektedir, ancak okul müdürü çalışanlarının bireysel farklılıklarını dahi bilmemektedir.”

3.11.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Ekip Çalışması Algılarına İlişkin Görüşler

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda yönetici ve öğretmenlerin ekip çalışması boyutuna yönelik yönetsel etkililik algılarına ilişkin görüşler Tablo 3.55’te belirtilmiştir.

Tablo 3.55. Yönetici ve Öğretmenlerin Ekip Çalışması Algılarına İlişkin Görüşler

Alt Temalar	Evet	(F)	Bazen/kısmen	(F)	Hayır	(F)
Okul çalışanlarının işbirliği içinde çalışması	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Y1,Y2	(9)	-----	(0)	Ö2,Ö6,Ö10	(3)
Okuldaki öğretmenlerin, görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabalamaları	Ö1,Ö5,Ö9,Y1,Y2	(5)	Ö3	(1)	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10	(6)
Okuldaki öğretmenlerin, okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer almaları	Ö1,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Y2	(8)	Ö2,Ö3,Ö6,Y1	(3)	-----	(0)

Ö: Öğretmen, Y: Yönetici, 1-10: Sıra Numarası

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının ekip çalışması boyutunda katılımcılara sorulan ilk soru “Okul çalışanları işbirliği içerisinde okulun başarısı için çalışıyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda dokuz katılımcı işbirliği içerisinde okulun başarısı için çalışıldığını söylerken, üç katılımcı da işbirliği içerisinde okulun başarısı için çalışılmadığını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar işbirliği

içerisinde okulun başarısı için çalışıldığını söylüyorken, Ö2, Ö6, Ö10 kodlu katılımcılar işbirliği içerisinde çalışılmadığını söylemişlerdir.

Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul çalışanlarının işbirliği içerisinde okulun başarısı için çalıştığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: *“Okul çalışanlarının işbirliği içinde olması için, ek kurslar ve bilgilendirme toplantıları düzenleniyor. Toplantılarda işbirliği konusunda bilgi veriliyor ve işbirliği destekleniyor.”*

Ö3: *“Genelde okul çalışanları işbirliği içerisinde çalışıyorlar. Öğretmenler kendi aralarında çalışmalarını paylaşıyorlar. Birbirlerini destekliyorlar ve yardımlaşıyorlar. İşbirliği içerisinde okul başarısını ve eğitimin verimliliğini arttırmak için uğraşıyorlar.”*

Ö4: *“Evet, okulda yapılan toplantılarda öğrencilerin durumu hakkında konuşuyoruz, daha iyi olması için neler yapabileceğimizden bahsediyoruz. Bunun ile ilgili kararlar alıyoruz ve işbirliği içinde çalışıyoruz.”*

Ö7: *“Okul çalışanları, öğrencilerin başarılı olması için işbirliği yaparlar. Bazen görev dağılımı yaparak daha etkili olmaya çalışırlar, okul yönetimi de bu faaliyetleri destekler.”*

Ö8: *“Evet, etkinlikler birlikte yapılıyor, bilgi alışverişi sağlanıyor. Bilgi alışverişi sayesinde daha etkili ve verimli çalışmalara imza atılabiliyor.”*

Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul çalışanlarının işbirliği içerisinde okulun başarısı için çalıştığını ancak bazı öğretmenlerin işbirliği yapmak istemediklerini söylemişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Y1: *“Bazı öğretmenler işbirliği içinde çalışıp etkili olmayı çok istiyorlar ki, ben de bunları destekliyorum. Ancak bazı öğretmenlerde bir umursamama var. Onları konuşup motive etmeye çalışmak bile sonuç vermiyor.”*

Y2: *“Evet, öğretmenlerimiz ellerinden geleni yapıyorlar. İşbirliği yapılıyor, sorumluluklar alınıyor ancak bazı öğretmenler bu gibi toplu yapılan faaliyetlere katılmıyor.”*

Ö2, Ö6, Ö10 kodlu katılımcılar okul çalışanlarının işbirliği içerisinde okulun başarısı için çalışmadığını söylemişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö2: *“İşbirliği içerisinde oldukları söylenemez. Herkes kendi sınıfından sorumlu tutulmakta, kendi sınıfının başarısı için çaba sarf etmektedir. Ama tüm okulu ve tüm sınıfları ilgilendiren konularda işbirliği içerisinde hareket etmektedirler.”*

Ö6: *“Hayır, okul çalışanları arasında işbirliği olmadığı için okulun başarı durumu iyi değil.”*

Ö10: *“Hayır, herkes kendine göre davranıyor.”*

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının ekip çalışması boyutunda katılımcılara sorulan ikinci soru ise “Okuldaki öğretmenler, görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabalıyorlar mı?” olmuştur. Bu alt tema konusunda beş katılımcı öğretmenlerin kalite ve mükemmellik için çabaladıklarını söylerken, bir katılımcı bazen/kısmen çabaladıklarını, altı katılımcı da öğretmenlerin kalite ve mükemmellik için çabalamadıklarını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö5, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar öğretmenlerin kalite ve mükemmellik için çabaladıklarını söylüyorken, Ö3 kodlu katılımcı bazen/kısmen çabaladıklarını ve Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 kodlu katılımcılar öğretmenlerin kalite ve mükemmellik için çabalamadıklarını söylemişlerdir.

Ö1, Ö5, Ö9, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okuldaki öğretmenlerin görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabaladıklarını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: *“Tüm okul çalışanları, en etkili eğitim ortamına ulaşmak için ellerinden geleni yapıyorlar. İşbirliği ve görev paylaşımı sonucunda üstlenilen sorumluluklar, kaliteli bir şekilde yerine getiriliyor. Ve ortaya çıkan sonuçlar gerçekten mükemmel oluyor.”*

Ö5: *“Evet, okuldaki öğretmenler daha etkili olmak için kurslara katılıyorlar.”*

Y2: *“Evet, öğrencilerimiz çok başarılılar. Bu başarıyı öğretmen arkadaşlarımıza borçluyuz. Hepsi olmasa da çoğu mükemmellik için uğraşıyorlar.”*

Ö3 kodlu katılımcı okuldaki öğretmenlerin görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için bazen/kısmen çabaladıklarını söylemiştir. Bu katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö3: *“Mükemmellik için çalışan öğretmenler olduğu gibi bu durumu hiç takmayan öğretmenler de bulunmaktadır. Kalite için çalışan öğretmen grubunu yüzdeli olarak ifade edecek olursak %60 oranında olduğunu söyleyebiliriz. Bu sebeple geneli kalite ve mükemmellik için çalışır ifadesini kullanabiliriz.”*

Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10 kodlu katılımcılar okuldaki öğretmenlerin görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabalamadıklarını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö2: *“Bazı öğretmenler çabalıyor, fakat bazıları da sadece bu okula gelmek ve para kazanmak zorunda oldukları için okuldaki görevlerini yerine getirmektedirler. Bu konuyla ilgili şunu da diyebiliriz “Bu zorunluluktan görev yapan öğretmenlere bir meslek kapısı daha açılrsa ve daha yüksek maaş verilse kesinlikle bu görevi bırakırlar.”*

Ö7: *“Elbette kalite ve mükemmellik için çalışan öğretmenler vardır. Ancak herkes böyledir diyemeyiz. Bazı öğretmenler ne kalite için ne de mükemmellik için çabalıyor, maaşlarını almanın derdindedirler.”*

Ö8: *“Hayır, okuldaki tüm öğretmenler mükemmellik için çabalıyor diyemeyiz. Ön lisans mezunu olan bireyler eğitim dersi almadan sınıf öğretmenliği yapıyorlar, bu sebeple de eğitimin kalitesinin azaldığını düşünüyorum. Ve dolayısıyla mükemmellik için uğraştıklarını söyleyemem.”*

Ö10: *“Kesinlikle hayır, çünkü öğretmenlerin hayat standartlarının düşük olduğunu düşünüyorum. İşte bu sebeple eğitim-öğretimin kaliteli olmasından daha çok kendi yaşam şartları ile ilgilenmektedirler.”*

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının ekip çalışması boyutunda katılımcılara sorulan üçüncü soru ise “Okuldaki öğretmenler, okulu etkileyen problemlerin

çözümünde yer alıyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda sekiz katılımcı öğretmenlerin okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer aldığını söylerken, dört katılımcı ise öğretmenlerin problemlerin çözümünde bazen/kısmen yer aldığını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Y2 kodlu katılımcılar öğretmenlerin okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer aldığını söylüyorken, Ö2, Ö3, Ö6, Y1 kodlu katılımcılar bazen/kısmen yer aldığını söylemişlerdir.

Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Y2 kodlu katılımcılar öğretmenlerin okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer aldığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: *“Evet, işbirliği içinde kararlar alıyoruz. Çünkü başarının birlikten doğacağına inanıyoruz. Birimizin düşünmediği bir olasılığı bir başkası düşünebiliyor ve problemler büyük olasılıkla başarılı bir şekilde atlatılıyor.”*

Ö9: *“Evet, okul ile alakalı problemlerde öğretmenlerinde söz hakkı bulunmaktadır. Okul yöneticileri öğretmenlere de söz hakkı veriyorlar ve onların görüşlerine de değer veriyorlar.”*

Ö10: *“Evet, zaten daha çok öğretmen problemler ile ilgileniyor. Okul yöneticileri problemler ile ilgilenmiyor ve önemsemiyor.”*

Ö4, Ö7 kodlu katılımcılar öğretmenlerin okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer aldığını özellikle öğrenci kaynaklı problemlerde öğretmenden yardım alındığını söylemişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö4: *“Evet, problem çözümlerinde bizim de fikrimizi alıyorlar. Özellikle öğrencilerden kaynaklı ortaya çıkan problemlerde, öğrencileri daha iyi tanıdığımız için, öğretmen arkadaşlardan yardım alıyorlar.”*

Ö7: *“Evet, eğer öğrenci kaynaklı bir problem varsa o öğrencinin dersine giren branş öğretmenlerinden ya da öncelikli olarak sınıf öğretmeninden öğrenci ve ailesi hakkında bilgi alınır. Bu bilgiler doğrultusunda problem çözümüne başvurulur.”*

Ö2, Ö3, Ö6, Y1 kodlu katılımcılar öğretmenlerin okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer almadığını söylemişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö2: “Okulu etkileyen problemlerin çözümünde sadece bazı öğretmenlerimiz etkin olabiliyorlar. Bu okul yönetiminden kaynaklanan bir sıkıntı değil. Öğretmenler problem hakkında fikir sunmaktan çekiniyor ya da umursamıyor.”

Ö3: “Okuldaki öğretmenler bazen okulu etkileyen problemlerin çözümünde etkin oluyorlar. Öğretmen arkadaşlar okuldaki problemler için ekstra güç harcamak ve sorumluluk almak istemiyorlar.”

Ö6: “Zaman zaman problemlerin çözümüne katılan öğretmenler olduğu gibi, ilgisiz öğretmenler de bulunmaktadır. Bazen söz hakkı dahi verilmiyor.”

Y1: “Açıkçası her problemde öğretmen görüşü alınıyor diyemem, ancak onların fikirlerine ihtiyaç duyduğumuzda toplantı yapıp, fikirlerini alıyoruz.”

3.11.5. Yönetici ve Öğretmenlerin İletişim Algılarına İlişkin Görüşler

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda yönetici ve öğretmenlerin iletişim boyutuna yönelik yönetsel etkililik algılarına ilişkin görüşler Tablo 3.56’da belirtilmiştir.

Tablo 3.56. Yönetici ve Öğretmenlerin İletişim Algılarına İlişkin Görüşler

Alt Temalar	Evet	(F)	Bazen/kısmen	(F)	Hayır	(F)
Okuldaki öğretmenlerin, okul yönetimine fikir alışverişinde bulunmak için kolayca ulaşabilmesi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö10,Y1,Y2	(9)	-----	(0)	Ö5,Ö6,Ö9	(3)

Ö: Öğretmen, Y: Yönetici, 1-10: Sıra Numarası

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının iletişim boyutunda katılımcılara sorulan soru “Okuldaki öğretmenler, okul yönetimine fikir alışverişinde bulunmak için kolayca ulaşabiliyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda dokuz katılımcı öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmak için okul yönetimine kolayca ulaşabildiğini söylerken, üç katılımcı ise öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmak için okul yönetimine kolayca ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Y1, Y2 kodlu katılımcılar öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmak için okul yönetimine kolayca ulaşabildiğini söylerken, Ö5, Ö6, Ö9 kodlu katılımcılar kolayca ulaşamadığını söylemişlerdir.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Y1, Y2 kodlu katılımcılar öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmak için okul yönetimine kolayca ulaşabildiğini söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Y1: *Bana ve diğer yetkili arkadaşlarıma ulaşmakta sıkıntı yaşadıklarını zannetmiyorum. Gelen talepleri kötü bir şekilde eleştirmeyip, avantaj ve dezavantajlarını konuştuğumuz için istek ve taleplerini rahatça bildiriyorlar.*”

Y2: *“Evet, görüşmek isteyen kimseyi geri çevirmedim. Tüm dertlerini dinliyorum ve yapılabilecek yardımları yapıyorum.”*

Ö3, Ö10 kodlu katılımcılar öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmak için okul yönetimine kolayca ulaşabildiğini ancak müdür beye ulaşmakta sıkıntı yaşadıklarını söylemişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö3: *“Okul yöneticilerinden müdür hariç diğer görevli olan yöneticiler ile her türlü problemi konuşabiliyoruz. Ancak müdür bey biraz mesafeli davranıyor. Müdür beye ulaşmak zor oluyor, ulaşıldığı zamanlarda ise kişiye ifade özgürlüğü tanımadığı için kişi kendisini ifade etmekte çekiniyor.”*

Ö10: *“Evet, müdür haricindeki diğer okul yöneticilerine ulaşmakta sıkıntı yaşamıyoruz. Ancak okul müdürüne ulaşamıyoruz.”*

Ö5, Ö6, Ö9 kodlu katılımcılar öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunmak için okul yönetimine kolayca ulaşamadığını söylemişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö5: *“Hayır, okul yönetimine fikir alışverişi için ulaşmak oldukça zor oluyor. Fikirlerimizi sadece belli problemler ortaya çıktıktan sonra, o problem için alıyorlar. Onun haricinde fikir beyanında bulunmak oldukça zahmetli bir iş.”*

Ö6: *“Hayır, okul yönetimine ulaşmak oldukça güç oluyor.”*

Ö9: *“Hayır, okul yöneticimize ulaşmak ve fikir beyan etmek o kadar da kolay bir süreç değil. Özellikle okul müdürüne ulaşamıyoruz, ancak müdür yardımcılarını ile görüşmek daha kolay oluyor.”*

3.11.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Liderlik Algılarına İlişkin Görüşler

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda yönetici ve öğretmenlerin liderlik boyutuna yönelik yönetsel etkililik algılarına ilişkin görüşler Tablo 3.57’de belirtilmiştir.

Tablo 3.57. Yönetici ve Öğretmenlerin Liderlik Algılarına İlişkin Görüşler

Alt Temalar	Evet	(F)	Bazen/kısmen	(F)	Hayır	(F)
Okulda, okul yönetiminin liderlik becerilerine sahip olması	Ö1,Ö8,Y1	(3)	Ö2,Ö7,Y2	(3)	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10	(6)
Okul yönetiminin, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Y1,Y2	(9)	-----	(0)	Ö5,Ö9,Ö10	(3)

Ö: Öğretmen, Y: Yönetici, 1-10: Sıra Numarası

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının liderlik boyutunda katılımcılara sorulan ilk soru “Okul yönetiminin liderliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” olmuştur. Bu alt tema konusunda üç katılımcı okul yönetiminin liderliğinin yeterli düzeyde olduğunu ifade ederken, üç katılımcı kısmen yeterli ve altı katılımcı da okul yönetiminin liderliğinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö8, Y1 kodlu katılımcılar okul yönetiminin liderliğinin yeterli olduğunu söylerken, Ö2, Ö7, Y2 kodlu katılımcılar kısmen yeterli olduğunu ve Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 kodlu katılımcılar okul yönetiminin liderliğinin yeterli olmadığını söylemişlerdir.

Ö1, Ö8, Y1 kodlu katılımcılar okul yönetiminin liderliğinin yeterli olduğunu söylemişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: “Öğretmenler ile uyum içinde çalışmaları, öğrencilerin isteklerini dikkate almaları, okulun gelişmesi için tüm kaynakları verimli şekilde kullanmaları ve memnuniyetin yüksek olması sebebiyle, liderlik düzeylerinin iyi olduğunu düşünüyorum.”

Ö8: “Okul yöneticimizin ideal yönetici olduğunu düşünüyorum. Yöneticiliğin koltukta oturup emir vermek olmadığının bilincinde olan insanlardan oluşuyor. Kurumdaki kişilere değer veriyorlar.”

Y1: “Yönetim stili olarak demokratik olduğumuzu düşünüyorum. Liderlik konusuna gelecek olursak bence liderlik konusunda yeterliyiz, çalışanlarımız ile birlikte yol alıyoruz, görüşleri kısıtlamıyoruz.”

Ö2, Ö7, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin liderliğinin kısmen yeterli olduğunu söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö2: “Okul yönetiminin liderliğinin çok iyi olduğunu söyleyemem. Okulun çok kalabalık olması, kaynakların yetersiz olması, okulun sosyo-kültürel yapısından dolayı bazı liderlik özelliklerini kullanmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum.”

Ö7: “Kısmen, okul müdürümüz liderlik özelliklerinin bazısına sahip olmasına rağmen çoğu özelliği taşımadığı için iyi bir lider olmadığını söyleyebiliriz.”

Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10 kodlu katılımcılar okul yönetiminin liderliğinin yeterli olmadığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö3: “Okul yönetimi örgüt dinamiği oluşturmadığı için liderliklerinin iyi olduğunu düşünmüyorum, ayrıca otoriter yönetim stilini kullanıyorlar. İyi lider olmak için yönetim stiline demokratik olması gerekmektedir.”

Ö5: “Çok iyi bir lider olduğunu düşünmüyorum. Ne kadar öğretmenlerin görüşleri için onlara başvursa da bazı konularda kendi görüşlerini önemsiyorlar. Etkili eğitim için çalışma ortamı yaratıyorlar ve sorumluluk almaktan çekiniyorlar.”

Ö9: “Olması gereken yönetim anlayışını benimsediklerini düşünmüyorum, bence liderlik becerilerini yeterince taşıyorlar.”

Ö10: “Okul yöneticileri yeteri kadar etkili değiller. Okul yönetiminin liderlik özellikleri taşıdıklarını düşünmüyorum.”

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının liderlik boyutunda katılımcılara sorulan ikinci soru “Okul yönetimi alınmış olan kararları, gerekli durumlarda geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü oluyor mu?” olmuştur. Bu alt tema konusunda dokuz katılımcı okul

yönetiminin almış olduğu kararları geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olduğunu ifade ederken, üç katılımcı ise almış olduğu kararları geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olmadığını ifade etmişlerdir. Yani Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin almış olduğu kararları geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olduğunu söylerken, Ö5, Ö9, Ö10 kodlu katılımcılar almış olduğu kararları geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olmadığını söylemişlerdir.

Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Y1, Y2 kodlu katılımcılar okul yönetiminin almış olduğu kararları geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olduğunu söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö1: *“Okul yöneticilerimiz, okul ile ilgili alınan kararların çoğunu değiştirmeye ve geliştirmeye gönüllü olmuşlardır, bunun çok örneği ile karşılaştım. Öğretmenler olarak kararlarımıza değer veren yöneticilere sahip olduğumuz için şanslı olduğumuzu düşünüyorum.”*

Ö2: *“Bir konuda karar verilmiş dahi olsa, çözüm adına daha etkili sonuçlar veren fikirler bulunursa, alınan kararlar geliştiriliyor ya da değiştiriliyor. Her türlü gelişimi ve değişimi yapmaya gönüllü oluyorlar.”*

Ö6: *“Alınan kararlar duruma göre değişiklik gösterebiliyor. Alınan kararlar tekrardan inceleniyor, gerektiğinde yapılması gereken değişiklikler yapılıyor ve onaylanıyor.”*

Ö8: *“Evet, çünkü okul yönetimi yaptığı işi ciddiye alıyor. Daha başarılı olmak ve memnuniyeti arttırmak için geliştirme ve değiştirme faaliyetlerine gönüllü oluyorlar.”*

Y1: *“Elbette ki değiştiriyoruz, bazı kararlar onaylanmadığında, üzerinde değişiklikler yapıyoruz. Eklemeler ve çıkarmalar yaptıktan sonra tekrar sunuyoruz, kararları değiştirmekte hiçbir sıkıntı yok.”*

Ö5, Ö9, Ö10 kodlu katılımcılar okul yönetiminin almış olduğu kararları geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olmadığını söylemişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö5: “Okul yönetimi alınan kararları geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olmuyor. Bazı durumlarda ufak tefek değişiklik yaparak geliştirmeyi kabul etse de kesinlikle değiştirme yapmıyor.”

Ö9: “Hayır, alınan kararlarda herhangi bir değişiklik yapılmamaktadır. Alınan kararlar mutlak kabul edilmektedir.”

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel araştırma teknikleri ile ulaşılan sonuçlar alt başlıklar halinde 4.1. ve 4.2.'de verilmiştir.

4.1. Nicel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için uygulanan ölçekler sonucunda ortaya çıkan nicel verilere dayalı sonuçlar bu bölümde belirtilmiştir.

4.1.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarına İlişkin Sonuçlar

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının hangi düzeyde olduğunu ölçmeye yönelik analizler sonucunda boyutlar açısından şu sonuçlar çıkmıştır:

Yönetici ve öğretmenlerin “*planlama ve karar verme*” boyutu kapsamındaki yönetsel etkililik algılarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin “*örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi*”, “*ekip çalışması*”, “*iletişim*” ve “*liderlik*” boyutu kapsamındaki yönetsel etkililik algılarının yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur.

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının *yeterli düzeyde* olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Sonuçlar

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının hangi düzeyde olduğunu ölçmeye yönelik analizler sonucunda boyutlar açısından şu sonuçlar çıkmıştır:

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının “uyum” boyutunda yetersiz, “özdeşleşme” boyutunda orta ve “içselleştirme” boyutunda yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur.

Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının *orta düzeyde* olduğu bulunmuştur.

4.1.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Sonuçları

Cinsiyet: Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının cinsiyete göre anlamlı **farklılık gösterdiği** bulunmuştur. Erkek katılımcıların yönetmel etkililik algıları puanları kadın katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, erkek katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, kadın katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Yaş: Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları yaşa göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. 41yaş ve üzerinde olan katılımcıların yönetmel etkililik algıları puanları, 22-30 yaş aralığındaki ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Ayrıca 36-40 yaş aralığındaki ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, 22-30 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarından; 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, 22-30 yaş aralığındaki ve 31-35 yaş aralığındaki katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Medeni Durum: Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algılarının medeni duruma göre anlamlı **farklılık göstermediği**, örgütsel bağlılık algılarının ise anlamlı şekilde **farklılık gösterdiği** bulunmuştur. Evli olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, bekâr olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Mezun Oldukları Fakülte: Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algılarının mezun olunan fakülteye göre anlamlı **farklılık göstermediği**, örgütsel bağlılık algılarının ise anlamlı şekilde **farklılık gösterdiği** bulunmuştur. Diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Öğrenim Durumu: Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı **farklılık gösterdiği**, örgütsel bağlılık algılarının ise anlamlı şekilde **farklılık göstermediği** bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu olan katılımcıların yönetsel etkililik algıları puanları, lisans mezunu olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Branş: Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları branşa göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Sınıf öğretmeni olan katılımcıların yönetsel etkililik algıları puanları, diğer branşlarda olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, sınıf öğretmeni olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları da, diğer branşlarda olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Görev: Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının göreve göre anlamlı şekilde **farklılık gösterdiği** bulunmuştur. Bulgulara göre, yönetici olan katılımcıların yönetsel etkililik algıları puanları, öğretmen olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, yönetici olan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, öğretmen olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Yöneticilikte Çalışma Süresi: Yöneticilerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları yöneticilikte çalışma süresine göre **farklılık göstermemiştir**.

Bu Okulda Çalışma Süresi: Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları bu okulda çalışma süresine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. 6-10 yıl arasında bu okulda görev yapan katılımcıların yönetsel etkililik algıları puanları, 0-5 yıl arasında görev yapan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde, 6-10 yıl arasında bu okulda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, 0-5 yıl arasında görev yapan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 11 yıl ve üzerinde bu okulda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, 0-5 yıl arasında görev yapan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Okullarının Ekonomik Durumu: Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları okullarının ekonomik durumuna göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan katılımcıların yönetsel etkililik algıları

puanları, ekonomik durumu düşük ve orta düzeyde olan okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Ayrıca, ekonomik durumu yüksek ve orta düzeyde olan okullarda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, ekonomik durumu düşük olan okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından; ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları ekonomik durumu orta olan okullarda görev yapan katılımcıların algılarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Okullarının Fiziki Donanımı ve Teknolojik Alt Yapısı: Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları okullarının fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Okullarının fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların yönetsel etkililik algıları puanları, yeterli bulmayan ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Aynı şekilde, okullarının fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, yeterli bulmayan ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Okullarının Yönetim Stili: Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları puanları okullarının yönetim stiline göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Yönetim stili demokratik olan okullarda görev yapan katılımcıların yönetsel etkililik algıları puanları, yönetim stili başıboş ve otokratik olan okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Aynı şekilde, yönetim stili demokratik olan okullarda görev yapan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, yönetim stili başıboş ve otokratik olan okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Karar Sürecine Katılma Durumu: Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları karar sürecine katılmasına göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Karar sürecine katılan katılımcıların yönetsel etkililik algıları puanları, katılmayan ve bazen katılan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Aynı şekilde, karar sürecine katılan katılımcıların örgütsel bağlılık algıları puanları, katılmayan ve bazen katılan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlik Kariyeri: Öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları öğretmenlik kariyerine göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**.

4.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Sonuçları

Cinsiyet: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Erkek katılımcıların puanları, kadın katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Yaş: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları yaş değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması ve iletişim boyutlarında, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların puanları, 22-30 yaş arasında ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Ancak, liderlik boyutunda, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların puanları, 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Medeni Durum: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**.

Mezun Oldukları Fakülte: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması ve liderlik puanları mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**.

Ancak, yönetici ve öğretmenlerin iletişim boyutundaki yönetsel etkililik algıları, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların iletişim boyutu puanları, eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Öğrenim Durumu: Yönetici ve öğretmenlerin ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**. Ancak, planlama ve karar verme ile örgütleme ve insan kaynakları yönetimi boyutundaki yönetsel etkililik algıları, öğrenim durumuna göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Yüksek lisans mezunu olan katılımcıların planlama ve karar verme ile örgütleme ve insan kaynakları

yönetimi boyutları puanları, lisans mezunu olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Branş: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları branş değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması ve iletişim boyutlarında, sınıf öğretmeni olan katılımcıların puanları, diğer grubunda olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Ancak, liderlik boyutunda, Türkçe öğretmeni olan katılımcıların puanları, matematik öğretmeni olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Görev: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları görev değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Yöneticilerin puanları, öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Yöneticilikte Çalışma Süresi: Yöneticilerin planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması ve iletişim puanları yöneticilikte çalışma süresine göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**. Ancak, liderlik boyutundaki yönetsel etkililik algıları, yöneticilikte çalışma süresine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. 6-10 yıl arasında yöneticilik yapan yöneticilerin liderlik boyutu puanları, 0-5 yıl arasında yöneticilik yapan yöneticilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bu Okulda Çalışma Süresi: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları bu okulda çalışma süresine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Yönetsel etkililiğin tüm boyutlarında, 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanları, 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, iletişim boyutunda, 11 yıl ve üzerinde bu okulda çalışan katılımcıların puanları, 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Okullarının Ekonomik Durumu: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları çalıştıkları okulların ekonomik durumuna göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların puanları, düşük ve orta ekonomik düzeyli okullarda görev yapan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Okullarının Fiziki Donanımı ve Teknolojik Alt Yapısı: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları okulun fiziki donanımı ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Yönetimsel etkililiğin örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutlarında, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların puanları, yeterli bulmayan ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Ancak, planlama ve karar verme boyutunda, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların puanları, yeterli bulmayan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Okullarının Yönetim Stili: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları okulun yönetim stiline göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların puanları, başıboş ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Karar Sürecine Katılma Durumu: Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları karar sürecine katılmasına göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Karar sürecine katılan katılımcıların puanları, katılmayan ve bazen katılan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlik Kariyeri: Öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması ve iletişim puanları öğretmenlik kariyerine göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**. Ancak, öğretmenlerin, liderlik puanları öğretmenlik kariyerlerine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Stajyer olanların liderlik boyutu puanları, öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

4.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algularının Bazı Değişkenlere Göre Sonuçları

Cinsiyet: Yönetici ve öğretmenlerin uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**. Ancak, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Erkek katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme puanları, kadın katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Yaş: Yönetici ve öğretmenlerin, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme puanları yaş değişkenine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Uyum boyutunda, 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanları, 36-40 yaş arasında ve 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 22-30 yaş arasında olan katılımcıların uyum boyutu puanları 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında, 41 yaş ve üzerinde olan katılımcıların puanları, 22-30 yaş arasında ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca, 36-40 yaş arasında olan katılımcıların puanları, 22-30 yaş arasında ve 31-35 yaş arasında olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Medeni Durum: Yönetici ve öğretmenlerin uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları, medeni durumuna göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**. Ancak, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları, medeni durumuna göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Evli katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme puanları, bekâr katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Mezun Oldukları Fakülte: Yönetici ve öğretmenlerin, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme puanları mezun oldukları fakülteye göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Uyum boyutunda eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların puanları, diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların puanları, eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Öğrenim Durumu: Yönetici ve öğretmenlerin uyum ve içselleştirme puanları, öğrenim durumuna göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**. Ancak, özdeşleşme puanları, öğrenim durumuna göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Yüksek lisans mezunu olan katılımcıların özdeşleşme boyutu puanları, lisans mezunu olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Branş: Yönetici ve öğretmenlerin, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme puanları branşa göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Uyum boyutunda, sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni olan katılımcıların puanları en düşük bulunmuştur. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise sınıf öğretmeni olan katılımcıların puanları, diğer grubunda olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Görev: Yönetici ve öğretmenlerin, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme puanları göreve göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Uyum boyutunda, öğretmen olan katılımcıların puanları, yönetici olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise yönetici olan katılımcıların puanları, öğretmen olan katılımcıların puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Yöneticilikte Çalışma Süresi: Yöneticilerin uyum boyutundaki örgütsel bağlılık algıları puanları, yöneticilikte çalışma süresine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. 0-5 yıl arasında yöneticilik yapan yöneticilerin uyum boyutu puanları, 6-10 yıl arasında ve 11-19 yıl arasında yöneticilik yapan yöneticilerin puanlarından yüksek bulunmuştur.

Ancak, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki puanları, yöneticilikte çalışma süresine göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**.

Bu Okulda Çalışma Süresi: Yönetici ve öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme puanları, bu okulda çalışma süresine göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. 0-5 yıl arasında ve 6-10 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların uyum boyutu puanları, 11 yıl ve üzerinde bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında ise, 6 -10 yıl arasında ve 11 yıl ve üzerinde bu okulda çalışan katılımcıların puanları, 0-5 yıl arasında bu okulda çalışan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Okullarının Ekonomik Durumu: Yönetici ve öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme puanları, okullarının ekonomik durumuna göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Uyum boyutunda düşük ekonomik düzeyli okullarda olan katılımcıların puanları, orta düzeyli okullarda olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında orta ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların puanları, düşük ekonomik düzeyli okullarda olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca yüksek ekonomik düzeyli okullardaki katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme boyutu puanları, düşük ve orta ekonomik düzeyli okullarda olan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Okullarının Fiziki Donanımı ve Teknolojik Alt Yapısı: Yönetici ve öğretmenlerin uyum puanları, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**. Ancak, özdeşleşme ve içselleştirme puanları, okulun fiziki donanım ve teknolojik alt yapısına göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Okulun fiziki donanım ve

teknolojik alt yapısını yeterli bulan katılımcıların puanları yeterli bulmayan ve kısmen yeterli bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Okullarının Yönetim Stili: Yönetici ve öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme puanları, okullarının yönetim stiline göre anlamlı **farklılık göstermiştir**. Uyum boyutunda, okullarının yönetim stilini otokratik bulan katılımcıların puanları, başıboş ve demokratik bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Okullarının yönetim stilini demokratik bulan katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme puanları ise, başıboş ve otokratik bulan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Karar Sürecine Katılma Durumu: Yönetici ve öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme puanları, karar sürecine katılmasına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Uyum boyutunda, karar sürecine katılmayan katılımcıların puanları, katılan ve bazen katılan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur. Karar sürecine katılan katılımcıların özdeşleşme ve içselleştirme puanları ise, katılmayan ve bazen katılan katılımcıların puanlarından yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlik Kariyeri: Öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme puanları, öğretmenlik kariyerine göre anlamlı **farklılık göstermemiştir**.

4.1.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların yönetimsel etkililik ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yönetimsel etkililiğin puanı arttıkça, örgütsel bağlılık algısı da artmaktadır. Sonuçlara göre bu artış orta düzeyde meydana gelmektedir.

4.1.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik ve Örgütsel Bağlılıklarının Boyutları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Yönetimsel Etkililiğin Boyutları İle Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutu Arasındaki İlişki: Katılımcıların yönetimsel etkililik algıları olarak planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre yönetimsel etkililiğin planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları arttıkça, örgütsel bağlılığın uyum boyutu algısı azalmaktadır. Sonuçlara göre

bu azalış, iletişim boyutu için orta, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması ve liderlik boyutları için ise düşük düzeyde meydana gelmektedir.

Yönetmel Etkililiğın Boyutları İle Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutu Arasındaki İlişki: Katılımcıların yönetmel etkililik algıları olarak planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutları ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre yönetmel etkililiğın planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları arttıkça, örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu algısı da artmaktadır. Sonuçlara göre bu artış, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutları olmak üzere tüm boyutlarda orta düzeyde meydana gelmektedir.

Yönetmel Etkililiğın Boyutları İle Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutu Arasındaki İlişki: Katılımcıların yönetmel etkililik algıları olarak planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutları ile örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre yönetmel etkililiğın planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik puanları arttıkça, örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu algısı da artmaktadır. Sonuçlara göre bu artış, planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutları olmak üzere tüm boyutlarda orta düzeyde meydana gelmektedir.

4.1.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığı Etkileme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Sonuçlara göre yönetmel etkililiğın örgütsel bağlılık üzerinde etkisi bulunmaktadır.

4.1.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algısının Örgütsel Bağlılığın Boyutlarını Etkileme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın Uyum Boyutunu Etkileme Düzeyi: Yönetmel etkililik boyutlarından planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutları olmak üzere tüm boyutları örgütsel bağlılığın uyum boyutunu etkilemektedir.

Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın Özdeşleşme Boyutunu Etkileme Düzeyi: Yönetmel etkililik boyutlarından planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutları olmak üzere tüm boyutları örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutunu etkilemektedir.

Yönetmel Etkililik Algısının, Örgütsel Bağlılığın İçselleştirme Boyutunu Etkileme Düzeyi: Yönetmel etkililik boyutlarından planlama ve karar verme, örgütleme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutları olmak üzere tüm boyutları örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutunu etkilemektedir.

4.2. Nitel Araştırma Teknikleri Bakımından Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde “ilk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algılarına ilişkin görüşlerini” belirlemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş sonuçlara yer verilmiştir.

4.2.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Planlama ve Karar Verme Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları

Genel olarak bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin “planlama ve karar verme” boyutu kapsamındaki yedi alt temaya ilişkin olumsuz görüşlerin sayısı kırk bir iken, olumlu görüş sayısı kırk üçtür. Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algılarının planlama ve karar verme boyutunda yetersiz olmasına ilişkin görüşler şu şekilde sıralanmıştır:

- a) yöneticilerin kaynakların dağıtımında samimi oldukları öğretmen arkadaşlarına öncelikli davranması,
- b) okul bütçesinin müdür ve müdür yardımcısı tarafından düzenlenmesi ve öğretmenlerin taleplerinin dahi alınmaması,
- c) okul yönetiminin problem ortaya çıktıktan sonra çare araması,
- d) okul yönetiminin kişiye yakınlık derecesine göre performans değerlendirmesi,
- e) okul yönetiminin, bir okulun sorumluluğunu alacak ve kişilerin ihtiyaçlarına cevap verecek kadar yeterli olmaması,
- f) okulların çok kalabalık olması sebebiyle, herkesin ihtiyaçlarına cevap verememesi,

g) öğretmenlerin girişimde bulunmak istedikleri faaliyetlerin okul yönetimi tarafından desteklenmemesi,

h) okulu ilgilendiren konulardaki kararların yöneticiler tarafından alınması, öğretmen görüşüne başvurulmaması,

“Okullarda kaynakların adil dağıtımı” ve “okulun her üyesinin performansının adil bir şekilde değerlendirilmesi” alt temalarına ilişkin bazı katılımcılar okul yönetiminin yakın akraba ya da arkadaşlarına yanlı davrandığını belirtmişlerdir.

Yönetici ve öğretmenler, özellikle “okul çalışanlarının okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılması” alt temasında yöneticilerinin yeterli olmadıklarını vurgulamışlardır. Katılımcıların tamamı tarafından okul bütçesinin müdür ve müdür yardımcısı tarafından hazırlandığı, öğretmen ve personelin bu sürece dâhil edilmediği belirtilmiştir.

Bazı okul yöneticilerinin problemler ortaya çıkmadan önce önleme çalışmaları yapmadıkları, problem ortaya çıktıktan sonra çare arayışlarına girdikleri bu sebeple hiçbir problemin tam anlamıyla çözümlenemediği vurgulanmıştır. Problemler ortaya çıkmadan önce yapılacak olan önleme çalışmalarının birçok zararı engelleyeceği belirtilmiştir.

Yönetici ve öğretmenler, “okul çalışanlarına işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki verilmesi” alt temasında yöneticilerinin yeterli olmadıklarını vurgulamışlardır. “Okul yönetiminin okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap vermesi” alt temasında kısmen yeterli oldukları belirtilmiştir.

Ayrıca bazı okul yöneticilerinin, okul çalışanlarını karar sürecine dâhil etmedikleri vurgulanmıştır. Başarılı bir eğitim ortamının olması için okul çalışanlarının da karar sürecine dâhil edilmesi öngörülmüştür.

4.2.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Etkililik Algılarının Örgütlenme ve İnsan Kaynakları Yönetimi Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları

Genel olarak bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin “örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi” boyutu kapsamındaki üç alt temaya ilişkin olumsuz görüşlerin sayısı on dokuz iken, olumlu görüş sayısı on yedidir. Yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik algılarını örgütlenme ve insan kaynakları boyutunda yetersiz olmasına ilişkin görüşler şu şekilde sıralanmıştır:

- a) okul yöneticilerinin, okullarda yapılan yeni düzenlemelerin uygulanmasında kendi akrabalarına ya da yakın arkadaşlarına yanlı davranması,
- b) bazı okul yöneticilerinin, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için olumlu bir çalışma ortamı yaratmaması,
- c) okul içindeki destek hizmetlerinin yetersiz olması,
- d) okul çalışanlarının taleplerinin okul yöneticileri tarafından göz ardı edilmesi,

Yönetici ve öğretmenler, okul yönetiminin özellikle “okul içindeki destek hizmetlerinin yeterliliği” alt temasında yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Katılımcıların tamamı tarafından okul içindeki destek hizmetleri yetersiz ya da kısmen yeterli görülmüştür.

Okullarda yapılan yeni düzenlemelerin adil biçimde tüm çalışanlara uygulanmadığı, yöneticilerin yakın akraba ve arkadaşlarına yanlı davrandığı sınımlanmıştır. Olumlu bir eğitim ortamı için okul yöneticileri tüm okul çalışanlarına eşit mesafede olmalı ve okul çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Aynı zamanda, olumlu bir çalışma ortamı yaratma konusunda kısmen yeterli görülmektedir.

4.2.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmelik Etkililik Algılarının Ekip Çalışması Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları

Genel olarak bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin “ekip çalışması” boyutu kapsamındaki üç alt temaya ilişkin olumsuz görüşlerinin sayısı dokuz iken, olumlu görüş sayısı yirmi yedidir. Yönetici ve öğretmenlerin yönetmelik etkililik algıları ekip çalışması boyutunda yeterli görülmüştür. Olumsuz olan dokuz görüş ise yetersiz olmasına ilişkin şunları belirtmiştir:

- a) okul çalışanlarının işbirliğinden yoksun olması ve bu sebeple toplu yapılması gereken işlerin yapılamaması,
- b) yönetici ve öğretmenlerin meslekleri ile sadece maddi bağ kurması ve manevi bağdan yoksun olması,
- c) yönetici ve öğretmenlerin beklentilerinin az olmasından dolayı çalışmalarında yüksek performans göstermemeleri,

d) öğretmenlerin okulu etkileyen problemlerin çözümü için fikir beyan etmekten çekinmesi ya da problemleri umursamaması,

e) okul yönetiminin okulu ilgilendiren problemlerin çözümü için öğretmenlere başvurmaması,

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarına ilişkin görüşlerin, okul yönetiminin özellikle “okuldaki öğretmenlerin okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer almaları” alt temasında yeterli oldukları vurgulanmıştır. Katılımcıların tamamı tarafından okuldaki öğretmenlerin, okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer aldıkları belirtilmiştir.

Okuldaki bütün öğretmenlerin görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabalamadıkları vurgulanmıştır. Okuldaki öğretmenlerin çoğunun sadece maaş ile ilgilendikleri, görevlerindeki performans ile ilgilenmedikleri belirtilmiştir.

Yönetici ve öğretmenler, “okul çalışanlarının işbirliği içinde çalışması” alt temasında okul yönetiminin yeterli olduğunu vurgulamışlardır. Okul çalışanlarının işbirliği içerisindeki çalışmalarının okul yönetimi tarafından desteklendiği belirtilmiştir.

4.2.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Etkililik Algularının İletişim Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları

Genel olarak bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin “iletişim” boyutu kapsamındaki tek alt temaya ilişkin olumsuz görüşlerin sayısı üç iken, olumlu görüş sayısı dokuzdur. Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik alguları iletişim boyutunda yeterli görülmüştür. Olumsuz olan üç görüş ise yetersiz olmasına ilişkin şunları belirtmiştir:

a) okul müdürlerinin fikir alışverişinde bulunmak için ulaşılmaz olması,

b) okul müdürlerinin farklı fikirlere kapalı olması ve insanlara ifade özgürlüğü tanımaması,

Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algularına ilişkin görüşlerin, özellikle “okuldaki öğretmenlerin, okul yönetimine fikir alışverişinde bulunmak için kolayca ulaşabilmesi” alt temasında yeterli olduğu vurgulanmıştır. Ancak bazı katılımcılar, okuldaki öğretmenlerin müdür yardımcılara kolay ulaşabilmelerine rağmen müdüre ulaşamadıklarını belirtmişlerdir.

4.2.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik Algılarının Liderlik Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Sonuçları

Genel olarak bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin “liderlik” boyutu kapsamındaki iki alt temaya ilişkin olumsuz görüşlerin sayısı dokuz iken, olumlu görüş sayısı on beştir. Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algıları liderlik boyutunda yeterli görülmüştür. Olumsuz olan dokuz görüş ise yetersiz olmasına ilişkin şunları belirtmiştir:

- a) okul yönetiminin otokratik yönetim stili kullanması,
- b) okul yönetiminin liderlik becerilerine sahip olmaması,
- c) okul yönetiminin almış olduğu kararları değiştirmemek için diretmesi,

Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik algılarına ilişkin görüşleri, “okul yönetiminin liderlik becerilerine sahip olması” alt temasında kısmen yeterli olduğu vurgulanmıştır. Ancak bazı katılımcılar, okul yönetiminin otokratik yapısından dolayı liderlik becerileri göstermediklerini belirtmişlerdir. “Okul yönetiminin, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda geliştirmeye ve değiştirmeye gönüllü olması” konusunda yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

4.3. Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler uygulamacılar ve araştırmacılar açısından aşağıda sıralanmıştır.

4.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Araştırmanın sonucunda karara sürecine katılımı ve işbirliğini destekleyen okul yöneticilerinin, yönetmel etkililiklerinin yeterli olduğu bulunmuştur. Bu nedenle okul yöneticileri ortak akıla önem vermeli, öğretmenler kurulu, şube öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu vs. toplantılarını ortak aklın ortaya çıkması için bir platform olarak kullanmalıdır.

2. Araştırmanın sonucunda demokratik yönetim stilini kullanan okul yöneticilerinin daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, okul yönetimleri demokratik yönetim anlayışını benimsemeli ve uygulamaları ile bunu kanıtlamalıdır.

3. İlkokul ve ortaokullardaki fiziki ve teknolojik alt yapı yetersizlikleri zorunlu eğitimde eşitsizliklere neden olmaktadır. Fiziki donanımları ve teknolojik altyapısı yetersiz olan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları düşük bulunmuştur. Aynı zamanda bu katılımcılar, yöneticilerini etkili görmediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle okullardaki bu yetersizlikler incelenmeli ve okulların eksikleri tamamlanmalıdır.

4. Okul yöneticisi yeni teknolojik gelişmeleri okullara kazandırmalıdır. Bunları kazandırdıktan sonra personelin bunlardan yararlanması için gerekli tedbirleri almalıdır.

5. Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, hem yönetsel etkililik hem de örgütsel bağlılık algılarının arttığı bulunmuştur. Bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyini arttırmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

6. Yüksek ekonomik düzeyli okullar genellikle daha büyüktür, sosyo-ekonomik açıdan daha avantajlı öğrenci profiline sahiptir, personel eksikliği konusunda daha az sıkıntı çeker, daha fazla orandaki kalifiyeli öğretmene ve daha yüksek öğrenci öğretmen oranına sahiptir. Bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hem yönetsel etkililik hem de örgütsel bağlılık algıları daha yüksek bulunmuştur. Bu nedenle, yüksek ekonomik düzeyli okulların sahip olduğu bu özelliklere düşük ve orta ekonomik düzeyli okullarda sahip olmalıdır.

7. Yönetsel etkililik kavramı, birbirini etkileyen beş boyuttan oluşmaktadır. Okul yöneticilerini ve öğretmenleri kapsayan ve konusu “yönetsel etkililik” olan bir hizmet içi eğitim programı acil bir ihtiyaç olarak ele alınmalıdır. Bu programda planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik konuları bütünsellik içinde işlenmelidir.

8. Araştırmada yönetici ve öğretmen arasındaki farklar, yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık olguları konusunda yöneticilerin kendi eksiklerinin farkına varamaması sonucunu ortaya koymuştur. Etrafımızdaki insanların değerlendirmeleri kendimizi daha iyi bir noktaya taşımamız bakımından yol gösterici olabilir. Yöneticilerin bunları göz önünde bulundurarak kendilerini objektif olarak değerlendirmeleri ve başka insanların kendilerine ilişkin değerlendirmelerini önemseyip, kendilerini geliştirmeleri önerilebilir.

9. Yönetsel etkililik uygulamalarının da etkisiyle çalışma koşullarının öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği birer eğitim ortamına dönüştürülmesi, örgütsel bağlılıklarının da artmasını sağlayabilir.

10. Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak niteliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan işbaşında eğitimlerine önem verilmeli ve destekleyici çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenler sadece öğreten bireyler değil, aynı zamanda sürekli öğrenen bireyler olmalıdır.

11. Yöneticilerin yaşadıkları maddi sıkıntıları ortadan kaldırmak için okullara bütçeden pay ayrılabilir ve okul-çevre işbirliği daha da güçlendirerek bu bağlamda okullara destek sağlanabilir.

12. Yönetimsel etkililiğin planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutlarının örgütsel bağlılığın uyum boyutu üzerinde negatif ve zayıf etkileri olduğu sonucuna dayalı olarak, yöneticilerin çalışanlarını karar verme sürecine dâhil eden, çalışanlarının işbirliğini destekleyen onlar ile etkili iletişime geçen liderler olması gerektiği söylenebilir.

13. Yönetimsel etkililiğin planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması ve iletişim boyutlarının örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutları üzerinde olumlu ve orta düzeyde etkileri olduğu sonucuna dayalı olarak; karar sürecine katılmaları, iyi bir yönetici tarafından yönlendirilmeleri, diğer çalışanlar ile işbirliği yapmaları ve çalışanlar arasında iletişim sorunu yaşamamaları bireylerin okullarını daha çok benimsemelerini sağlayabilir.

4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma sadece Şanlıurfa ilinde gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgelerde bulunan farklı sosyal ve kültürel yapıya sahip illerde gerçekleştirilerek benzerlikler ya da farklılıklar tespit edilebilir.

2. İlkokul ve ortaokulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yanı sıra ortaöğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik bir araştırma yapılabilir.

3. Bu araştırma özel ilkokul ve ortaokullarda da uygulanabilir ve sonuçlar devlet ve özel olmak üzere karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıklalın, A. (2006). *Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı: Okul Müdürü de İnsandır*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü, 153-159.
- Akın, M. A. (2002). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Etkililik Durumlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, C. (2003). *Değişim Çağında Yönetim*. (1. Baskı). Ankara: Sistem Yayıncılık
- Al-Ajmi, R. (2006). The Effect of Gender on Job Satisfaction and Organizational Commitment in Kuwait, *International Journal of Management*, 23(4), 838-844.
- Aldan, N. (2009). *İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tutumları ile Sınıf Öğretmenlerinin Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Bağcılar Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allen, N.J. ve Meyer, J.P. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Alvi, S. A. ve Ahmed, S. W. (1987). Assessing Organizational Commitment in A Developing Country: Pakistan a Case Study, *Human Relations*, 40(5), 267-280.
- Ardıç K. ve Baş, T. (2002). *Kamu ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademik Personelin İş Tatmin Düzeyinin Karşılaştırılması*. 9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde, 27, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, 15-27.
- Angle, H. L. ve Perry, J. L. (1981). An Empirical Assesment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness, *Administrative Science Quarterly*, 26, 1-14.
- Arıkanlı, A. ve Ulubaş, B. (1998). *Yönetim*. Ankara: Toprak Mahsulleri Ofisi Ders Notları.

- Arıkanlı, A. ve Ulubaş, B. (2004). *Yönetim: Yönetim Fonksiyonları ve Yönetici Davranışları*. Ankara: Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı Yayınları.
- Arslan, H. (2002, Mayıs). Okul Müdürlüğü Geliştirme Programları. H. Başer (Ot. Baş.) *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara (83-92).
- Arslan, M. (2012). İş-Aile ve Aile-İş Çatışmalarının Kadın Çalışanların İş Doyumları Üzerindeki Etkisi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 99-114.
- Arslantürk, G. ve Şahan, S. (2012). Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Manisa İl Emniyet Müdürlüğü Örneğinde İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(1), 135-160.
- Artan, İ. (1998). *Yönetimsel Başarının Kaynağı*. Tevruz, S. (ed.). *İnsan Endüstri ve Örgüt Psikolojisi II*: Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aydın, A. H. (2001). *Yönetimin Fonksiyonları*, Güney, S. (ed.). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel, 57-86.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi* (4. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydınlı H. İ. (2005). İş Doyumunu Etkileyen Değişkenler ve Bir Uygulama. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik Dergisi*, 149, 62-85.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili okul. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 213-219.
- Aydoğdu, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul Müdürü Yeterlilikleri ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. ve Bedestenci. H. Ç. (2004). *Örgüt Kültürü: Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Balay, R. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Ankara İli Örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 108.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başıyigit, A. (2006). *Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık, *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Becker, H. S. (1960). Notes on The Concept of Commitment, *American Journal of Sociolog*, 66, 32-40.
- Benligiray, S. (2013). *Örgütlerde İnsan Kaynakları Yönetimi: İnsan Kaynakları Yönetimi, Gelişim Süreci ve Yapılanması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2-32.
- Bingöl, D. (1996). *Personel Yönetimi*. (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Dağıtım Anonim Şirketi
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar* 44(511), 55-74.
- Brown, M. E. (1969). Identification and Some Conditions of Organizational Involvement, *Administrative Science Quarterly*, 14, 346- 355.

- Buchko, A. A., Weinzimmer, L. G. ve Sergejev, A. V. (1998). Effects of Cultural Context on The Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment: A Study of Russian Workers, *Journal of Business Research*, 43, 109–116.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve Yöneticilik Üzerine Kahramanmaraş Kentinde Bir Araştırma. *Konya Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal ve İktisadi Araştırmalar Dergisi*, 5(2) 63-89.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (7. Baskı), Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bülbül, M. (2007). Örgütsel Bağlılık ve Kamu Kuruluşlarına Yönelik Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cambell, J., Dunnette, M., Lawler, E. E. ve Weick, K. E. (1970). Managerial Behaviour Performance and Effectiveness, Mc. Graw Hill, New York, s. 7 nakleden, Semra YALÇIN, “Yönetici Etkinliği-Örgüt Yapısı İlişkileri”, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. İstanbul.
- Can, H. (1994). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim*, (4.Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (1996). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı*, Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara.
- Cevahiroğlu, E. (2012). *İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ceylan, A. (1998). *Örgütsel Davranışın Bireysel Boyutu*, Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Baskı ve Fotofilm Merkezi.
- Chen, I., Gupta, A. ve Chung, C .H. (1996). Employee Commitment to the Implementation of Flexible Manufacturing Systems, *International Journal of Operations & Production Management*, 16(7), 4-13.
- Cohen, A. (1992). Antecedents of Organizational Commitment Across Occupational Groups: A Meta-Analysis, *Journal of Organizational Behavior*, 13, 539-554.
- Colbert, A. E. ve Kwon, I. G. (2000). Factors Related to The Organizational Commitment of College and University Auditors, *Journal of Managerial Issues*, 12, 484-502.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler*, Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Çekmecelioglu, H. (2006). İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma, *İş, Güç - Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 153-168.
- Çelikten, M. (1999). Etkili Okullarda Karar Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11, 44-55.
- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin Liderlik Stilleri, Değişim Yönetimi ve Ekip Çalışması Arasındaki İlişkilerin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çırpan, H. (1999). *Örgütsel Öğrenme İklimi ve Örgüte Bağlılık İlişkisi: Bir Alan Araştırması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çoban, D. (2010). *Okulların Akademik İyimsellik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi, *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2), <http://www.isgucdergi.org/printout.php?id=233>, Erişim Tarihi: 01.10.2013.
- Çöl, G. ve Gül, H. (2010). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi/Journal Of Economics And Administrative Sciences*, 19(1).291-306.
- Çulpan, R. (1978). Bireysel ve Örgütsel Davranış: Beklentiler Dengesi Modeli. *Amme İdare Dergisi*, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. 1-11.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(3), 431-442.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177–206.
- Dereli, T. (1985). *Organizasyonlarda Davranış*, İstanbul: Ar Yayın Dağıtım.
- Dilber, M. (1976). *Yönetmel ve Örgütsel Etkililiğe Davranışsal Yaklaşım*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Dolu, B. (2011). *Bankacılık Sektöründe Çalışanların Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*, Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Drew, G. ve Bensley, L. (2001). Managerial Effectiveness for a New Millennium in the Global Higher Education Sector. *Higher Education in Europe*. 26(1), 61-68.
- Dude, D. J. (2012). *Organizational Commitment of Principals: The Effects Job Autonomy, Empowerment, and Distributive Justice*. Unpublished Doctoral Dissertation, Educational Policy and Leadership Studies in the Graduate College of The University of Iowa, May.

- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 15, 63-77.
- Erarslan, L. (2006). *Liderlikte Post-modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik*. Erişim Tarihi: 01.05.2014. <https://www.google.com.tr/#q=eraslan%2C+2006+pdf+liderlik>.
- Erçetin, Ş. Ş. (1993). *Ast-Üst İlişkileri (Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkilemekte Kullandıkları Güçler)*. Ankara: Şafak Matbaacılık Ltd. Şti.
- Erdaş, Y. (2009). *Denizli İl Merkezinde Çalışan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık.
- Eren E.(2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, (Genişletilmiş 7. Baskı), İstanbul: Beta Yayın Dağıtım Anonim Şirketi.
- Eren, E. (1984). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Eren, E. (1993). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Basın Yayın ve Dağıtım Anonim Şirketi.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergun, T. (1981). *Önderlik Yazını: Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışları*, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayın, 7- 21.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve Yönetim*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Ertürk, M. (1995). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Farahbakhsh, S. (2007). Managerial Effectiveness in Educational Administration Concepts and Perspectives. *Management in Education*, 21(2), 33-36.
- Farnham, D. ve Pimlott, J. (1990). *Understanding Industrial Relations*, London: Cassell.
- Firestone, W. ve Pennell, J. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63(4),489-525.
- Fişek, K. (1975). *Yönetim*. Ankara: Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını.
- Gatewood, R. (1995). *Management*. Chicago: Irwin Inc.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Goetsch, D. (2005). *Effective Leadership Ten Steps for Technical Professions*. New Jersey: Pearson Education, Prentice Hall.
- Gökmen, S. (1996). *İşletmeye Bağlılık Anketi'ni Türkçe'ye Uyarlama ve Geçerlik ve Güvenirlik Katsayılarını Belirleme Çalışması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göksoy, S., Sağır, M. ve Yenipınar Ş. (2013). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Yönetimsel Etkililik Düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1) 18-31.
- Gözcü, S. (1994). *Kamu Hizmeti Veren Kuruluşlarda Toplam Kalite Yönetimi*. Kamu Yönetimi Disiplini Sempozyumu Bildirileri, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara.
- Gözen, D. E. (2007). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık: Sigorta Şirketleri Üzerinde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grusky, O. (1996). Career Mobility and Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*,10, 488-503.
- Güçlü, H. (2006). *Turizm Sektöründe Durumsal Faktörlerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Güdül, F. (2007). *Oluşturmacı Yaklaşımda Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Özelliklerine Bakış*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gül, H. (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi ve Değerlendirmesi, *Ege Akademik Bakış*, 2(1), 36-57.
- Gül, H. (2003). *Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülbahçe, Ö. (2010). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi, *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 12-22.
- Gümüş, M., Hamarat, B. ve Erdem, H. (2003), Örgütsel Bağlılığın İş Mükemmelliği ile İlişkisinin Otel İşletmelerinde Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, 987-998.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel Bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Uygulaması*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güzelbayram, Ş. (2013). Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Okutmanların Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 57-64.
- Hall, D. T., Schneider, B. ve Nygren, H. T. (1970). Personal Factors in Organizational Identification. *Administrative Science Quarterly*, 15, 176-190.
- Harrison, B.L. (2008). *The Perceptions of Teachers and School Administrators of School Effectiveness in 11 Schools in A Southern Mississippi School District*. Mississippi State, Mississippi. USA.
- Hartman, L.C. ve Bambacas, M. (2000), Organizational Commitment: A Multi Method Scale Analysis and Test of Effects, *The International Journal of Organizational Analysis*, 8(1), 89-108.
- Hill, N. (1977). Increasing Managerial Effectiveness. *Traning and Development Journal*. 23, 16-19.

- Horngren, T. C., Foster, G. ve Datar, M. S. (2000). *Cost Accounting A Managerial Emphasis* (10th Edition). London: Prentice Hall International.
- Hrebiniak, L. G. (1974) Effects of Job Level and Participation on Employee Perceptions of Influence, *Academy of Management Journal*, 17, 649–662.
- Hrebiniak, L. G. ve Alutto, J. A. (1972). Personal and Role-Related Factors In The Development of Organizational Commitment, *Administrative Science Quarterly*, 72(17), 555 572.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. ve Vlerick, P. (2012). Dimensions of Distributed Leadership and The Impact on Teachers' Organizational Commitment: A Study in Secondary Education. *Journal of Applied Social Psychology* 42 (7), 1745–1784.
- İlsev, A. (1997). *Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005), *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Ankara: İleri Giden Ofset.
- İra, N. (2011). *Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetimsel Etkililik*, Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İra, N. ve Şahin S. (2010). Yönetimsel Etkililik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16-29.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and Social Organizations. *American Sociological Review*, 449-517.
- Karaca, D. (2009). *İlköğretim Okullarında Yöneticilerin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karacaoğlu, K. ve Güney, Y. S. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Nevşehir İli Örneği, *Öneri Dergisi*, 9(34), 137-153.
- Karakuş, M., ve Töremen, F. (2006). Denetçi Gözüyle Yönetici Yeterlikleri: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 175-189.
- Karaman, F. (2008). *Orta Öğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Liderlik ve Etkili Yöneticilik Davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3(2), 74-89.
- Karatepe, S. (2005). Yönetimsel Etkililik: Okul Yönetiminde Yönetimsel Etkililiğin Astlarla İlişkiler Boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi Dergisi*, 10(2), 307-326.
- Karacıoğlu, F. ve Çelik, Ü. H. (2012). Mobbing (Yıldırma) ve Örgütsel Bağlılığa Etkisi. Ankara Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi/Journal of Economics and Administrative Sciences*, 26(1), 59-75.
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetimsel Etkililik* (2.Baskı.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kasapoğlu, H. (2009). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Yönetimsel Etkililik Açısından Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirme Düzeyinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kasapoğlu, H. (2013). Üniversitelerde Bölüm Başkanlığı Yapan Öğretim Elemanlarının Yönetimsel Etkililik Düzeyleri. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 90-96.
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri İle Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması: Gaziantep Örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaya, O. (2007). *Örgütsel Bağlılık: Emniyet Genel Müdürlüğü Merkez Biriminde Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. (4. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kırel, Ç. (1999), Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi, İstanbul Üniversitesi, *İşletme Fakültesi Dergisi*, 115-136.
- Koca, S. (2009). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Koç, H. (2009). *Örgütsel Bağlılık ve Sadakat İlişkisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 200-211.
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul Yöneticilerinin Etkililiği (Uşak İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 33-55.
- Koçel, T. (1976). Yönetimsel Etkinlik ve Yönetim Labirenti. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 5 (2) 27-40.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.
- Lawler, E. J. ve Yoon, J. (1996). Commitment in Exchange Relations: Test of A Theory of Relational Cohesion, *American Sociological Review*, 61, 108.
- Litton Potter, S. (2012). Relationships Between Educators "Organizational Commitment, Job Satisfaction and Administrators" Gender, Unpublished Doctoral Dissertaton, Liberty University, Lynchburg, VA.

- Mathieu, J. E. ve Zajac, D. M., (1990). "A Review and Meta- Analysis of the Antecedents", Corrolates and Consequences of Organizational Commitment, *Psychological Bulletin*, 108(2), 171- 194.
- Maxwell, J. C. ve Dornan J. (2003). *Etkili İnsan Olmak* (7. Baskı), Çev: Demet Dizman. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- McDonald, D. J. ve Makın, P. J. (2000). The Psychological Contract, Organizational Commitment and Job Satisfaction of Temporary Staff, *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 84-91.
- Memduhoğlu, H. B. (2010).*Yönetimde Yeni Yaklaşımlar: Yönetim Düşüncesinin Evrimi ve Yönetişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1984). Testing the Side-Beet Theory of Organizational Commitment: Some Methodological Conserdations, *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment, *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. ve Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-Analysis Of Antecedents, Correlates, And Consequences, *Journal of Vocational Behaviour*, 61, 20-52.
- Morris, J. H. ve Sherman, J. D. (1981), Generalizability of an Organizational Commitment Model, *Academy of Management Journal*, 24(3), 512- 526.
- Morrow, P. C. (1983). Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment, *Academy of Management Review*, 8, 486-500.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. ve Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*, New York: Academic Press,

- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Nartgün, Ş. S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi: Şırnak/İdil Örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 289-316.
- Nurluöz. Ö., Birol, C. ve Silman, F. (2010). Üniversitelerde Eğitim Yöneticilerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 16(4), 579- 599.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 377-403.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık* (1. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özan, M. B. ve Özdemir, T. Y. (2010). *Etkili Okulların Etkililiğinin Sürdürülmesinde Yönetici Faktörü*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya.
- Özcan, E. B. (2008). *Örgütsel Bağlılık ve İş Değerleri Arasındaki İlişki: Adana İlinde Bir İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2012). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Demokratik Tutumlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algısı ile İlişkisi: İstanbul İli Sancaktepe-Çekmeköy İlçeleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/922/1686> Erişim Tarihi: 14.04.2014.

- Özgen, E. (2003). *İletişim ve Liderlik*. Erişim Tarihi: 01.05.2014
www.irfanerdogan.com/dergiweb2008/18/OZGEN.pdf
- Özkan, E. B. (2008). *Örgütsel Bağlılık ve İş Değerleri Arasındaki İlişki: Adana İlinde Bir İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkaya, M., Karakoç, İ. ve Karaa, E. (2006). Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(2), 77-96.
- Paşaoğlu, D. (2012). *Yönetim ve Organizasyon I.: Planlama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 92-105.
- Pehlivan, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Penley, L. E. ve Gould, S. (1988). Etzioni's Model of Organizational Involvement: A Perspective for Understanding Commitment to Organizations, *Journal of Organizational Behavior*, 9, 43-59.
- Poza, E. J., ve Markus, M. L. (1981). Success Story: The Team Approach to Work Restructuring. *Organizational Dynamics*, 8(3), 3-25.
- Rosser, V. J., Johnsrud, L. K., ve Heck, R. H. (2003). Academic Deans and Directors: Assessing Their Effectiveness from Individual and Institutional Perspectives. *The Journal of Higher Education*, 74(1), 1-25.
- Rusbult, C. A. ve Farrel, D. (1983). A Longitudinal Test of the Investment Model: The Impact on Job Satisfaction, Job Commitment and Turnover of Variations in Rewards, Costs, Alternatives and Investments, *Journal of Applied Psychology*, 68(3), 429-438.
- Sagie, A. (1998). Employee Absenteeism, Organizational Commitment and Job Satisfaction: Another Look, *Journal of Vocational Behavior*, 52, 156-171.
- Sağlam Arı, G. (2003). Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36.

- Salancik, G. R. (1977). Commitment and The Control of Organization Behavior and Belief, New Directions in Organization Behavior, der, B. M. Sraw ve G. R. Salancik, Chicago, Illionis.St. Clair Press.
- Samadov, S. (2006). *İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Schein, E. H. (1978). *Örgüt psikolojisi*. Çev: Mustafa Tosun. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Schwenk, C. R. (1986). Information, Cognitive Biases and Commitment to A Course of Action, *Academy of Management Review*, 11(2), 298-310.
- Serin, M. K. (2011). *İlköğretim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 18(3), 435-459.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization, *Administrative Science Quarterly*, 16, 143- 150.
- Sökmen, A. (2000). Ankara'daki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stevens, J. M., Beyer, J. M. ve Trice, H. M. (1978), Assessing Personal, Role and Organizational Predictors of Managerial Commitment, *Academy of Management Journal*, 21(3), 380-396.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22, 243-260.

- Şahin, S. (2013). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetmel Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tekin, A. (2002). *İşletmelerde Örgütsel Bağlılık ve Bir Karşılaştırma (Türkiye- Pakistan) Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Thornhill, A., Lewis, P. ve Saunders, M. N. K. (1996). The Role Of Employee Communication in Achieving Commitment And Quality in Higher Education, *Quality Assurance in Education*, 4(1), 12-20.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi. *Kamu-iş*, 9 (4). 28.04.2014, Erişim: <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/949.pdf>.
- Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2007). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Yargı.
- Tsui, A. S., Egan, T. D. ve O'Reilly, C. A. (1992). Being Different: Relational Demography and Organizational Attachment, *Administrative Science Quarterly*, 37, 549-579.
- Tubin, R. (2007). *Multiple Roles, Work- Family Conflict and Related Outcomes*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Tuncer, A. (1995). *M. E. B. Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Durumları*, Yayımlanmamış Lisansüstü Uzmanlık Tezi, Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

- Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 444-458.
- Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010). Algılanan Örgütsel Desteğin Çalışanların İş-Aile, Aile-İş Çatışması, Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi: Savunma Sektöründe Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 209-232.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. ve Erdönmez, C. (2003). *Genel ve Teknik İletişim*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uslu, A. C. (2010). *Öğretim Elemanı Algularına Göre Örgüt Kültürü: Ege Üniversitesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usta, P. (1996). Verimlilik, Verimlilik Artırıcı Teknikler, Verimlilik Artırıcı Tekniklerin Daha Yaygın Kullanılması İçin Tedbirler, *Akçimentosa Aylık İletişim Dergisi*, 9.
- Uygur, M. ve Yıldırım, A. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 72-81.
- Uysal, B. (2007). *Work-Family Conflict and its Relation to Organizational Outcomes and an Application in Banking Sector*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weiner, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View, *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.

- Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 395-412.
- Yalçın, B. (2009). *Eğitim Örgütlerinde Meyer ve Allen Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, M. K. (2013). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Müdürlerinin Denetim Görevlerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Algularının Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi: Elazığ İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz K. ve Taşdan M. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Nitel Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 125-150.
- Yılmaz, A. (1999). Etkili Karar Verme Süreci: Yeni Bir Karar Verme Model Önerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 209-220.
- Yılmaz, A. ve Dil, M. (2008). Örgüte Bağlılık mı Bağımlılık mı? *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 36, 113-132.
- Yiğit, R. (2002) İyi Bir Lider Olmanın Yolları, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(1), 16-21.
- Yukl, G. (2008). How Leaders Influence Organizational Effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19, 708 – 722.
- Yüce, S. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, İ. (2003). Hemşirelerin İş Güçlüğünü Oluşturan Değişkenlerin İş Doyumu, İş Gerilimi ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin Analizi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 261-272.

Zehir, C. ve Özşahin, M. (2008). Takım Yönetimi ve Takım Etkinliğini Belirleyen Faktörler: Savunma Sanayinde Ar-Ge Yapan Takımlar Üzerinde Bir Saha Araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 9(2), 266-279.

EK 1



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 84999939/44/3763940
Konu: Anket Uygulaması.

10/12/2013

VALİLİK MAKAMINA
ŞANLIURFA

İlgi:Harran Üniversitesi Rektörlüğünün 28.11.2013 tarih ve 1535-9650 sayılı yazısı

Harran Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Şongül TINAZ' ın Yard. Doç. Dr. Ahmet KAYA' nın danışmanlığında yürütmekte olduğu "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmelik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını ekteki listede belirtilen ilimiz ilkokul ve ortaokullarında anket uygulanması yapmak istenmektedir.

Söz konusu çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esas alınarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Mehmet VURAL
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
10/12/2013
Metin İLÇİ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

Yazı (2 Adet)
Okul Listesi (1 Adet)
Anket (Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hamidiye Mah. Necmettin Cevheri Cad. No:20
(Diyarbakır yolu üzeri)
Elektronik Ağ: sanliurfa@meb.gov.tr
e-posta: temelegitim63@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet DENİZ - VHKİ

Tel: (0 414) 313 15 59
Faks: (0 414) 313 30 83

EK 2

İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki Araştırması Ölçek Formu

İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki

Sayın yöneticiler ve öğretmenler;

Bu ölçek, “Şanlıurfa’da görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, yönetmel etkililikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki”yi ölçmek amacıyla yapılan araştırmaya veri toplamak üzere kullanılmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgileriniz ile ilgili sorular, ikinci bölümde yönetmel etkililiklerinizi, üçüncü bölümde ise örgütsel bağlılıklarınızı belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen, anketteki her soruyu ve ifadeyi dikkatle okuyarak ne ölçüde katıldığınızı, karşısındaki kutuyu işaretleyerek (X) cevaplandırmanızdır.

Ölçekte bulunan soruları ve ifadeleri eksiksiz doldurulmanız, araştırmanın gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır. Yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Adres: Harran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
E-mail:songul.tinaz.35@gmail.com

Songül TINAZ
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1
KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Bu bölümde kişisel durumunuz ve özelliklerinizin ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulardan size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

I.KİŞİSEL BİLGİLER			
1.	Cinsiyetiniz		
	<input type="checkbox"/> Bayan	<input type="checkbox"/> Erkek	
2.	Yaşınız		
	<input type="checkbox"/> 22-30	<input type="checkbox"/> 31-35	<input type="checkbox"/> 36-40 <input type="checkbox"/> 41 ve üzeri
3.	Medeni durumunuz		
	<input type="checkbox"/> Bekâr	<input type="checkbox"/> Evli	<input type="checkbox"/> Dul
4.	Mezun olduğunuz fakülte		
	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi	<input type="checkbox"/> Diğer...	
5.	Öğrenim durumunuz		
	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek lisans	<input type="checkbox"/> Doktora
6.	Branşınız		
	<input type="checkbox"/> Sınıf öğretmeni	<input type="checkbox"/> Matematik öğretmeni	<input type="checkbox"/> Türkçe öğretmeni <input type="checkbox"/> Diğer...
7.	Göreviniz		
	<input type="checkbox"/> Yönetici	<input type="checkbox"/> Öğretmen	
8.	Yöneticilikte kaçınıcı yılınız (Lütfen! 7. Soruyu “Okul Yöneticisi” olarak işaretleyenler yanıtlasın.)		
	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-19 yıl <input type="checkbox"/> 20 yıl ve üzeri
9.	Bu kurumda çalışma süreniz		
	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11 ve üzeri
10.	Okulunuzu, fiziki donanım ve teknolojik alt yapı açısından yeterli görüyor musunuz?		
	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Kısmen
11.	Okul yönetiminizin ağırlıklı olarak yönetim stili size göre nedir?		
	<input type="checkbox"/> Demokratik	<input type="checkbox"/> Başıboş	<input type="checkbox"/> Otokratik
12.	Okul yönetimi herhangi bir konuda karar verirken, sizlerin görüşüne başvuruyor mu?		
	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Bazen
13.	Öğretmenlik kariyeriniz		
	<input type="checkbox"/> Stajyer	<input type="checkbox"/> Öğretmen	<input type="checkbox"/> Uzman <input type="checkbox"/> Başöğretmen

BÖLÜM 2

YÖNETSEL ETKİLİLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda, yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik algılarını (planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik) boyutlarında belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeye katılma durumunuzu, ölçekte size uygun olan seçeneğin altındaki kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz.

YÖNETSEL ETKİLİLİK ÖLÇEĞİ-İFADELER		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
Planlama ve Karar Verme						
1	Okulumuzda kaynakların dağıtımı adil bir şekilde yapılmaktadır.					
2	Okul yönetimi, öğretmenlerinden, bireysel hedeflerine ulaşmaları yönündeki gelişmelerini, düzenli aralıklarla değerlendirmelerini beklemektedir.					
3	Okulumuz, eylemlerine yol gösterecek politika ve düzenlemelere sahiptir.					
4	Okulumuz, öğretmenleri bireysel amaçlarını gerçekleştirmesi için teşvik etmektedir.					
5	Alınan bütçe kararları okulun amaçlarını gerçekleştirecek yeterlidir.					
6	Okul çalışanları, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılmaktadırlar.					
7	Okul yönetimi, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine, öngörude bulunarak önlem almaktadır.					
8	Okul çalışanları, okulun amaçlarının belirlenmesi sürecine katılmaktadırlar.					
9	Okul çalışanları, bütçe konusunda yeterli şekilde bilgilendirilmektedir.					
10	Okulda, yeterli sayıda öğretmen çalışmaktadır.					

YÖNETSEL ETKİLİLİK ÖLÇEĞİ-İFADELER		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
11	Okul yönetimi, öğretim elemanlarının performansını en az yılda bir kez değerlendirmektedir.					
12	Okulun her üyesinin performansı, adil bir şekilde değerlendirilmektedir.					
13	Okul yönetimi, okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.					
14	Okul yönetimi, aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında, sahip olduğu kaynakları etkili şekilde kullanmaktadır.					
15	Okul çalışanlarına, işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki verilmektedir.					
16	Okulun öncelikli amaçlarının değişmesi durumunda, buna uygun olarak bütçe de değiştirilmektedir.					
17	Okul çalışanlarının kararlara katılımı sağlanmaktadır.					
Örgütlenme ve İnsan Kaynakları Yönetimi						
18	Okulun politika ve düzenlemeleri, MEB'in politika ve düzenlemeleri ile uyumludur.					
19	Okul yönetiminin, okul amaçlarını gerçekleştirmek için bir planı vardır.					
20	Okulun politika ve düzenlemeleri, bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulanmaktadır.					
21	Okulla ilgili kararlar, üzerinde iyice düşünülerek alınmaktadır.					
22	Okul yönetimi, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, olumlu bir çalışma ortamı yaratmaktadır.					
23	Okul çalışanları, bireysel ihtiyaçlarının okulda tatmin edildiğini hissetmektedirler.					
24	Okul içindeki destek hizmetleri yeterlidir.					
25	Okulda yeni göreve başlayan öğretmenlere, okulu tanıtıcı etkinlikler yapılmaktadır.					
26	Okul çalışanları, okulu etkileyen problemler hakkında bilgilendirilmektedirler.					

YÖNETSEL ETKİLİLİK ÖLÇEĞİ-İFADELER		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
27	Okulun amaçlarıyla okul çalışanlarının amaçları arasında bir denge vardır.					
Ekip Çalışması						
28	Okul çalışanları, iş arkadaşlarının performansına katkı sağlayacaklarını bilirler.					
29	Okul çalışanları, işbirliği içinde çalışmaktadır.					
30	Okul çalışanları, okulun başarısı için çalışmaktadırlar.					
31	Okuldaki öğretmenler, birbirlerinin uzmanlık alanlarındaki mesleki yeterliklerine saygı duymaktadırlar.					
32	Okuldaki öğretmenler, birlikte çalışmaktan hoşlanmaktadırlar.					
33	Okuldaki öğretmenler, görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabalarlar.					
34	Okuldaki öğretmenler, okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer almaktadırlar.					
35	Okuldaki öğretmenler, okulun amaçlarına bağlılık göstermektedirler					
İletişim						
36	Okuldaki öğretmenler, duygularını ve düşüncelerini açıklamada kendilerini özgür hissetmektedirler.					
37	Okulumuz, ilgili diğer okullarla iletişimi etkili olarak sürdürmektedir.					
38	Okuldaki öğretmenler, okul yönetimine fikir alış verişinde bulunmak için kolayca ulaşabilmektedirler.					
39	Okuldaki öğretmenler, açık şekilde tanımlanmış sorumluluklara sahiptirler.					
Liderlik						
40	Okulumuz, etik standartlara sahiptir.					
41	Okulumuzda, okul yönetimine güvenilmektedir.					
42	Okul yönetimi, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda geliştirmeye gönüllüdür.					
43	Okul yönetimi, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda değiştirmeye gönüllüdür.					

BÖLÜM 3

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını (uyum, özdeşleşme ve içselleştirme) boyutlarında belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeye katılma durumunuzu, ölçekte size uygun olan seçeneğin altındaki kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz.

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ-İFADELER		Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
1.	Bu kurumdaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.					
2.	Bu kurumda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.					
3.	Emek ve birikimlerim bu kurumdan ayrılmamı engelliyor.					
4.	Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.					
5.	Bu kuruma uyum sağlamada güçlük çekiyorum.					
6.	Bu kurumun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.					
7.	Bu kurumda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.					
8.	Bu kurumda yönetimin beni kuruma bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.					
9.	Bu kurumun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.					
10.	Bu kurumun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.					
11.	Bu kurumun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.					
12.	Bu kurum işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.					
13.	Bu kurumun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.					

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ-İFADELER		Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
14.	Çalışma arkadaşlarımla kurum dışında da sık sık birlikte oluyorum.					
15.	Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu kurumda çalışmayı yeğliyorum.					
16.	Bu kurumda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.					
17.	Kurumumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.					
18.	Bu kurumun geleceğini gerçekten düşünüyorum.					
19.	Bu kurumun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.					
20.	Kurumuma karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.					
21.	Zamanımın çoğunu kurumuma ilişkin etkinlikler dolduruyor.					
22.	Kurumumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.					
23.	Kurumumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.					
24.	Kurumumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.					
25.	Kurumum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.					
26.	Kurumumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.					
27.	Kurumumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.					

EK 3

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME İSTEK FORMU

ARAŞTIRMA SORUSU: İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililiğe İlişkin Görüşleri Nasıldır?

Tarih: .../.../20...

Saat (Başlangıç/Bitiş): /:.....

Giriş:

Merhaba, adım Songül TINAZ. T.C. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisiyim. “İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetmel Etkililik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki” konusunda bir araştırma yapmaktayım. Yönetmel etkililik konusunda özellikle yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin önemli olduğunu düşünmekteyim. Katkılarınız için şimdiden size teşekkürlerimi sunarım. Görüşmemize geçmeden önce görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların yalnızca araştırmacı ve bazı öğretim üyeleri tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Ne diğer öğretmenler ve ne de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz hiçbir şekilde yer almayacak ve isimler kodlanarak kullanılacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru veya belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

Görüşmemizin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

I.KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

Bayan Erkek

2. Yaşınız

22-30 31-35 36-40 41 ve üzeri

3. Medeni durumunuz

Bekâr Evli

4. Mezun olduğunuz fakülte

Eğitim Diğer...
Fakültesi

5. Öğrenim durumunuz

Lisans Yüksek lisans

6. Branşınız

Sınıf Alan öğretmeni
öğretmeni

7. Göreviniz

Yönetici Öğretmen

8. Yöneticilikte kaçınıcı yılınız (Lütfen! 7. Soruyu "Okul Yöneticisi" olarak işaretleyenler yanıtlasın.)

0-5 yıl 6-10 yıl 11-19 yıl 20 yıl ve üzeri

9. Bu kurumda çalışma süreniz

0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

10 Okulda, yeterli sayıda öğretmen çalışıyor mu?

Evet Hayır

BÖLÜM II

YÖNETSEL ETKİLİLİK GÖRÜŞME FORMU

Planlama ve Karar Verme	1. Okulunuzda kaynakların dağıtımının adil yapıldığını düşünüyor musunuz?
	2. Okul çalışanları, okul bütçesinin hazırlanması sürecine katılıyor mu?
	3. Okul yönetimi, problem ve fırsatların kendiliğinden ortaya çıkmasını beklemek yerine, öngörude bulunarak önlem alıyor mu?
	4. Okulun her üyesinin performansı, adil bir şekilde değerlendiriliyor mu?
5. Okul yönetimi, okuldan hizmet alan kişi ve birimlerin ihtiyaçlarına cevap veriyor mu?	
6. Okul çalışanlarına, işlerini iyi yapabilmeleri amacıyla yeterli yetki veriliyor mu?	
7. Okul çalışanlarının kararlara katılımı sağlanıyor mu?	
	8. Okulunuzda yapılan yeni düzenlemeler, bütün okul çalışanlarına adil biçimde uygulanıyor mu?

İnsan ve Örgütlenme Kaynakları Yönetimi	9. Okul yönetimi, okul çalışanlarının ve okulun çalışma performansının etkili olması için, olumlu bir çalışma ortamı yaratıyor mu?
	10. Okul içindeki destek hizmetlerini yeterli buluyor musunuz?
Ekip Çalışması	11. Okul çalışanları, işbirliği içinde okulun başarısı için çalışıyor mu?
	12. Okuldaki öğretmenler, görevlerindeki performanslarında kalite ve mükemmellik için çabalıyorlar mı?
	13. Okuldaki öğretmenler, okulu etkileyen problemlerin çözümünde yer alıyorlar mı?
İletişim	14. Okuldaki öğretmenler, okul yönetimine fikir alış verişinde bulunmak için kolayca ulaşabiliyor mu?
Liderlik	15. Okul yönetiminin liderliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
	16. Okul yönetimi, alınmış olan kararları, gerekli durumlarda <i>geliştirmeye ve değiştirmeye</i> gönüllü oluyor mu?