



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN KARARA KATILMALARI İLE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: İZMİR ÖRNEĞİ

İSA POLAT

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN KARARA KATILMALARI İLE ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: İZMİR ÖRNEĞİ**

İSA POLAT

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ

İzmir

2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Karara Katılmaları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

21/08/2020



İsa POLAT



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 11/09/2020

Tez Başlığı:

Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 103 sayfalık kısmına ilişkin, 11/09/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %12'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum (X)

Filtreleme Tipi 1 (Maksimum %15) (X)

Filtreleme Tipi 2 (Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. (X)	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. (X)	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : İsa POLAT
Öğrenci No : 2018950134
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı : Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Statüsü : Yüksek Lisans (X) Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

İsa POLAT, 11.09.2020

Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ, 11.09.2020

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın tüm aşamalarında çok emeği geçen değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ'a; tezimin daha iyi olması için savunma sınavımda bana yol gösteren değerli jüri üyesi hocalarım Doç. Dr. İdris ŞAHİN ve Doç. Dr. Nejat İRA'ya; yüksek lisans eğitimim boyunca verdikleri çok değerli akademik bilgilerle mesleki hayatıma değerli katkılar sunan çok kıymetli hocalarıma; bu süreç içerisinde beni yalnız bırakmayan, her türlü desteğini üzerimden esirgemeyen değerli aileme ve kardeşim Yazar Dr. Musa POLAT'a teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem.....	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Eğitim Yönetimi	6
2.2. Okul Yönetimi.....	6
2.3. Yönetim Kuramları	8
2.4. Okulda Yönetim Yaklaşımları	11
2.5. Yönetim Süreçleri	14
2.6. Karar Verme	15
2.7. Karar Verme Sürecinin Aşamaları	15
2.8. İyi Bir Kararda Aranacak Nitelikler	17
2.9. Karar Vermede İzlenmesi Gereken İlkeler.....	17
2.10. Karar Verme Türleri.....	17
2.11. Karara Katılma Süreci	19
2.12. Karara Katılmanın Yararları.....	20
2.13. Karara Katılmanın Sakıncaları	21
2.14. Örgüt	22
2.15. Örgütsel Bağlılık	23
2.16. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Etmenler	24
2.17. Örgütsel Bağlılık Boyutları	28
2.18. Örgütsel Bağlılık Düzeyleri	28
2.19. Alana İlişkin Çalışmalar.....	30
BÖLÜM III	46
YÖNTEM	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem.....	46
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	50
3.4. Verilerin Analizi.....	59
3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	60
3.6. Araştırmacının Rolü	61
BÖLÜM IV	62
BULGULAR.....	62
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorum.....	63
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	64
4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Yorum.....	65
4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
4.6. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorum.....	68
4.7. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.8. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorum.....	72

4.9. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	72
4.10. Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorum	76
4.11. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.12. Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorum	78
4.13. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
4.14. Yedinci Alt Probleme İlişkin Yorum	79
4.15. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.16. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Yorum	82
4.17. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	83
4.18. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Yorum.....	85
4.19. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	86
4.20. Onuncu Alt Probleme İlişkin Yorum	89
4.21. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
4.22. On Birinci Alt Probleme İlişkin Yorum	90
4.23. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
4.24. On İkinci Alt Probleme İlişkin Yorum.....	91
BÖLÜM V.....	92
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	92
5.1. Sonuç.....	92
5.2. Tartışma ve Öneriler.....	94
KAYNAKÇA.....	103
EK 1.....	115
EK 2.....	116

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Evrene İlişkin Dağılımlar	46
Tablo 2. Örnekleme İlişkin Dağılımlar	47
Tablo 3. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	48
Tablo 4. Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 5. Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı	49
Tablo 6. Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	49
Tablo 7. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine Ait Puan Aralıkları.....	50
Tablo 8. Örgütsel Bağlılık Ölçeği r ve T Değerleri	52
Tablo 9. Örgütsel Bağlılık Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları.....	52
Tablo 10. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri.....	53
Tablo 11. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Madde Güvenirlikleri	54
Tablo 12. Karara Katılma Ölçeğine Ait Puan Aralıkları.....	55
Tablo 13. Karara Katılma Ölçeği r ve T Değerleri	56
Tablo 14. Karara Katılma Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları	57
Tablo 15. Karara Katılma Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri.....	57
Tablo 16. Karara Katılma Ölçeği Madde Güvenirlikleri	58
Tablo 17. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarına İlişkin Ölçümler ($\bar{x}$, ss)	62
Tablo 18. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	64
Tablo 19. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Branşa İlişkin Kruska Wallis- H Testi Sonuçları	66
Tablo 20. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Branşlara Göre Mann Whitney U İstatistiği Sonuçları	67
Tablo 21. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Branşlara Göre Dağılımı	68
Tablo 22. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Branşlara Göre F (Varyans)Testi Sonuçları	68
Tablo 23. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Kıdemlere Göre Dağılımı.....	69
Tablo 24. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Kıdemlere Göre F (Varyans) Testi Sonuçları	71
Tablo 25. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Kıdemlerine Göre LSD Testi Sonuçları	71
Tablo 26. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Okul Hizmet Süresine İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları.....	73

Tablo 27. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine Göre Mann Whitney U İstatistiği Sonuçları	73
Tablo 28. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Okul Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı	74
Tablo 29. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları	75
Tablo 30. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine Göre LSD Testi Sonuçları	76
Tablo 31. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular	77
Tablo 32. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	79
Tablo 33. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları	80
Tablo 34. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşlara Göre Dağılımı	81
Tablo 35. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Branşlara Göre F (Varyans) Testi Sonuçları	82
Tablo 36. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kıdeme Göre Dağılımı	83
Tablo 37. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Kıdeme Göre F (Varyans) Testi Sonuçları	84
Tablo 38. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Kıdemlerine Göre LSD Testi Sonuçları	85
Tablo 39. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okul Hizmet Süresine Göre Dağılımı	87
Tablo 40. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul Hizmet Süresine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları	88
Tablo 41. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul Hizmet Süresine Göre LSD Testi Sonuçları	88
Tablo 42. Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Korelasyon Testi Sonuçları	90
Tablo 43. Pearson Korelasyon (r) Katsayısının İlişki Düzeyleri	90
Tablo 44. Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Regrasyon Analizi Sonuçları	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği “Doğrulayıcı Faktör Analizi” Sonuçları	51
Şekil 2. Karara Katılma Ölçeği “Doğrulayıcı Faktör Analizi” Sonuçları	56



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN KARARA KATILMALARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: İZMİR ÖRNEĞİ

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemektir. Araştırmanın modeli, nicel araştırma yönetimlerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evreni, 2019 - 2020 eğitim öğretim yılında, İzmir'in metropol ilçelerindeki resmi ortaokullarında görev yapan 8.047 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, İzmir'in en büyük ilk 5 metropol ilçesi olan Buca, Karabağlar, Bornova, Konak ve Karşıyaka ilçelerinden oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 26 resmi ortaokulda görev yapan 713 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılma algılarını ölçmek için Yavuz (2001) tarafından geliştirilen ve güvenirlik katsayısı 0.92 olan 30 madde beş faktörlü “Karara Katılma Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını belirlemek amacıyla da Boylu, Pelit ve Güçer tarafından (2007) Türkçeye uyarlanan, güvenirlik katsayısı 0.85 olan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak okulda alınan kararlara orta düzeyde katıldıkları görülmüştür. Alınan kararlar içerisinde öğretmenlerin en çok zümre başkanlarının seçilmesinde karara katıldıkları görülürken, en az okul yönetim kadrosunun seçilmesi konusundaki kararlara katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, kıdemleri ve okul hizmet süreleri, okullarda genel kararlara katılma algılarını anlamlı şekilde etkilemediği görülmüştür. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öğrencilerle ilgili konularda daha fazla kararlara katılırken, öğretmenlerin farklı cinsiyetlere sahip olması onların öğretmen, öğretim, işleyiş ve komisyon ile ilgili kararlara katılmalarını anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucu çıkmıştır. Sanat ve Spor branşındaki öğretmenler okulun işleyişi ile ilgili konularda diğer branşlardan daha fazla kararlara katılırken, öğretmenlerin farklı branşlarda olması öğretmen, öğrenci, öğretim ve komisyon ile ilgili konularda kararlara katılmalarını anlamlı şekilde etkilemediği görülmüştür. Kıdemi az olan öğretmenler kıdemi fazla olan öğretmenlere göre öğretim ile ilgili konularda daha fazla kararlara katılırken, öğretmenlerin kıdemlerindeki farklılık işleyiş, öğretmen, öğrenci ve komisyon ile ilgili kararlara katılmalarını etkilemediği görülmüştür. Okul hizmet süresi az olan öğretmenler okul hizmet süresi çok olan öğretmenlere göre öğretim, öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda daha fazla kararlara katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak örgütsel bağlılıkları ile duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarındaki algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetlerinde ve branşlarında var olan farklar örgütsel bağlılıklarını anlamlı şekilde etkilemezken, kıdemlerindeki ve okul hizmet sürelerindeki farklılıkların örgütsel bağlılıklarını anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerindeki ve okul hizmet sürelerindeki farklılığın onların okullarına yönelik devam bağlılıklarını anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Öğretmenler arasında okul hizmet süresi ve kıdemleri arttıkça öğretmenlerin okullarına yönelik devam bağlılıklarının da arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile karara katılmaları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumu, karara katılma algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Karara katılma arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, karara katılma, örgütsel bağlılık.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS' PARTICIPATION IN DECISION MAKING AND THEIR ORGANIZATIONAL COMMITMENT: THE CASE OF İZMİR

The purpose of this study is to determine the relationship between teachers' participation in the decision and their organizational commitment. The model of the research is the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of 8,047 teachers working in official secondary schools in the metropolitan districts of Izmir in the 2019-2020 academic year. The sample of the study, on the other hand, consists of 713 teachers working in 26 public secondary schools determined by proportional cluster sampling method from Buca, Karabağlar, Bornova, Konak and Karşıyaka districts, which are the first 5 metropolitan districts of Izmir. In the study, to measure teachers' perception of participating in decisions taken at school, 30 items with a reliability coefficient of 0.92 and a five-factor "Decision Participation Scale" developed by Yavuz (2001) was used. In addition, in order to determine teachers' perceptions of organizational commitment, the "Organizational Commitment Scale", which was adapted into Turkish by Boylu, Pelit, and Güçer (2007), with a reliability coefficient of 0.85, was used. According to the results of the research, it was observed that teachers generally agreed with the decisions taken at school at a medium level. Among the decisions taken, it was observed that the teachers mostly participated in the election of the head of the branch, while at least they participated in the decisions regarding the selection of the school administrative staff. It was observed that the gender, branch, seniority and school service durations of the teachers did not significantly affect the perceptions of participating in general decisions in schools. While female teachers were involved in student-related decisions more than male teachers, it was concluded that having different genders for teachers did not significantly affect their participation in decisions regarding teachers, teaching, functioning and commission. While teachers in the Arts and Sports branch was more involved in decisions regarding the functioning of the school than in other branches, it was observed that the fact that teachers were in different branches did not significantly affect their participation in decisions regarding teachers, students, teaching and commission. It was observed that teachers with less seniority participated in decisions related to teaching more than teachers with more seniority, while the

difference in seniority of teachers did not affect their participation in decisions regarding the operation, teacher, student and commission. Teachers with less school service time participated in decisions regarding teaching, teacher and student more than teachers with long school service time.

While the teachers in the Art and Sports branch were involved in decisions about the functioning of the school more than other branches, it was seen that the fact that the teachers were in different branches did not significantly affect their participation in the decisions related to the teacher, student, education and commission. While teachers with low seniority participate in decisions about teaching-related subjects more than teachers with high seniority, the difference in teachers' seniority did not affect their involvement in decisions regarding the functioning, teacher, student and commission. Teachers with low school service time participated in teaching, teacher and student-related issues more than teachers with high school service time.

When teachers' views on their organizational commitment were examined, it was seen that their perceptions of organizational commitment and emotional, attendance and normative commitment sub-dimensions were at a moderate level in general. While differences in teachers' gender and branches did not significantly affect their organizational commitment, it was observed that differences in their seniority and length of service significantly affected their organizational commitment. It was observed that the difference in the seniority of the teachers and their duration of service significantly affected their attendance commitment towards their schools. It was observed that as the duration of school service and seniority among teachers increased, the attendance commitment of teachers towards their schools also increased. A positive low level significant relationship was found between teachers' organizational commitment and their participation in the decision. For this reason, it was determined that teachers' organizational commitment was a significant predictor of their perception of decision-making. It was observed that as making decision increased, the organizational commitment of teachers increased.

Keywords: Education management, participation in decision, organizational commitment.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlar amaçlarını gerçekleştirebilmek için tarih boyunca işbirliğine ihtiyaç duymuştur. Ortak bir çabayı gerektiren bir amaca ulaşabilmek için bireylerin güçlerini ve eylemlerinin ortak bir hedefte birleştirmeleri gerekmektedir (Aydın, 2018:1). Bu durum, örgüt ve bu örgüte olan bağlılık kavramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Gönen, 2016). Örgütler, insanların bir amaca yönelik işbirliği yapma ihtiyacında ortaya çıkan (Aydoğan, 2018), canlı ve dinamik yapılardır (Dönmez, 2018). Örgüt, belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen yapılar olarak tanımlanabilir (Alcan, 2018). Örgüt ayrıca bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi istek ve çıkarlarını bir yana bırakıp örgüt tarafından belirlenen görevleri yerine getirmek için bir araya gelen topluluk olarak da tanımlanabilir (Öztürk, 2018). Bağlılık ise Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre, “Birine karşı sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2019). Örgütsel bağlılık ise, Sağlam (2003) tarafından bireylerin bir örgüte yönelik hissetmiş olduğu özdeşleşme ve bütünleşme olarak tanımlanırken, Çoloğlu (2018) ise örgütsel bağlılığı kişinin üyesi olduğu örgütün hedeflerini, ilkelerini kendi amaçları ile eşdeğer görüp örgütle ilgili işlere istekli bir şekilde katılması olarak tanımlanmıştır. Örgütsel bağlılık, örgüt üyesi olan bireylerin içinde bulundukları örgüte ilişkin psikolojik bağlılıkları olarak tanımlanmıştır (Öztürk, 2018). Kılıçoğlu (2018), ise örgütsel bağlılık davranışının bu davranışa sahip olan bireyin örgüte yönelik sergilemiş olduğu duygusal ve tutumsal bağlılığı ifade eden bir duygusal durum olduğunu belirtmiştir. Bilgin (2018) örgütsel bağlılığı, örgüt içindeki çalışanların örgüte ilişkin içinde duyduğu duygusal bağ olarak nitelerken; Bala (2018) ise örgütsel bağlılığı, bireyin içinde bulunduğu örgüt ile oluşturmuş olduğu kimlik birliği olarak görmüştür. Bu bağlılık aynı zamanda kişinin çalıştığı örgüte olan bağının, örgütü benimsemesinin ve sahiplenmesinin bir göstergesidir. Akyol (2018), örgütsel bağlılığın, sadece örgüt yönetimine duyulan sadakitle ölçülemez, aksine örgütün gelişerek büyüüp başarı elde etmesi için karar alma süreçlerinde yer alarak fikirlerini ifade ettikleri bir süreç olarak görmüştür. Çalışanlar, kendilerine ve fikirlerine verilen değer ölçüsünde görevine ve çalıştığı örgüte daha sıkı bağlanırlar (Bayata, 2017).

Örgütler tıpkı sosyal yapılar gibi değişim ve dönüşüm içerisine girerler. Gelişen ve değişen toplumlar gibi örgütler de kendi içerisinde meydana gelen problemlere yaratıcı çözüm önerileri bulma, örgütün devamlılığı için hizmet üretme ve çağın ihtiyaçlarına uygun bir

örgütsel yapıya ulaşmak için değişimlere ayak uydurma zorunluluğu içerisine girmiştir (Kılıçoğlu, 2018). Geleneksel anlayışı terk edip 21. yüzyılın gerekliliğine göre şekillenmiş örgütsel yapılar gelişip büyüyerek ayakta kalırken, geleneksel anlayışla yönetilen örgütsel yapılar çağın gerisinde kalmıştır. Örgütler arasında giderek artan rekabet ve örgüt çalışanlarının ön plana çıkması örgütsel bağlılığı önemli bir kavram haline getirmiştir. Bu bağlılığı sağlayabilmek için çalışanların örgüt için değerli ve önemli olduklarını hissetmeleri, örgüt içerisinde çalışanları olumsuz etkileyebilecek durumların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Çünkü yönetimin çalışanlarına karşı tutumları, ait oldukları örgüte yönelik bağlılık duygularını etkilediği düşünülmektedir (Keskin, 2018). Bir bireyin örgütsel bağlılığa sahip olması için örgütün hedeflerine ve felsefesine sıkı sıkıya bağlı olması, örgütün sorunlarını çözmek ve işlerini gönüllü bir şekilde yapma konusunda çaba içerisinde olması gerekmektedir (Allen ve Meyer, 1990). Çünkü çalışanların bulundukları örgüte bağlılıkları, onların örgütle özdeşleşme derecesini yansıtmaktadır (Gençdal, 2018).

21. yüzyılda geleneksel yönetim anlayışından sıyrılmış çağdaş örgütler, geleneksel yönetimi terk edip örgüt içinde yer alan çalışanları karar alma süreçlerine aktif bir şekilde katan ve örgüt içinde yer alan görevlerde sorumlulukları üstlenen yapılar haline gelmiştir (Göven, 2018). Örgütlerin gelişimini ve işleyişini olumsuz yönde etkileyecek en önemli unsurlardan biri de örgüt yapıları içinde karar verme sürecine çalışanların aktif katılımının olmamasıdır. Karar verme kavramının örgüt yönetiminde sıklıkla kullanılması, 1930’larda “Katılmalı Yönetim” kavramının ortaya çıkmasıyla başlamış ve katılmalı yönetim anlayışına sahip olan düşünürler, bir örgütte verimliliği arttıracak en temel unsurlardan birinin, örgütü oluşturan tüm paydaşların karar verme sürecine katılması olduğunu belirtmişlerdir (Hicks, 1979:31; akt. Yıldırım, 1989). Karara katılma, *“Kişilerin, grup amaçlarına katkıda bulunmaya iten ve onlar için sorumluluk paylaşmaya motive eden bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal açıdan içerilmeleridir”* şeklinde tanımlanmaktadır (Davis, 1982: 184; akt. Aksay ve Vural, 2008). Karara katılma, bireylerin kendilerini etkileyen kararlar üzerinde söz sahibi olmalarını sağlayacak fırsatların yaratılmasıyla mümkündür (Aydın, 2018:109).

Örgütü ilgilendiren kararlarda çalışanların aktif bir şekilde yer alarak örgütsel bağlılıklarının arttırılması örgüt yönetimi açısından önemli bir unsur haline gelmiştir (Köylü, 2018). Çalışanların örgütle ilgili konulardaki kararlara katılımının olması, bir yandan örgütsel kararların doğru ve isabetli olmasını sağlarken bir yandan da çalışanların örgüte olan bağlılığını geliştirecek, örgütle bütünleşmelerini sağlayacak ve üretim potansiyellerini arttıracaktır (Başyigit, 2009).

Gönen'e (2016) göre, formal eğitim kurumları olan okullar, önceden belirlenmiş yasa ve yönetmeliklere dayanan, yöneticileri ve çalışanlarıyla içerisinde karar alma mekanizmalarını barındıran örgütsel yapılardır. Okullardaki örgütsel yapı ile yönetim, birbirini tamamlayan iki olgudur. Örgüt işleyen bir mekanizmadır. Yönetim ise bu mekanizmanın doğru ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesini çalışmasını sağlayan bir yapıdır.

Eğitim örgütlerinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler ancak sağlıklı, açık ve demokratik bir örgütsel iklimin ve iletişim mekanizmasının hâkim olduğu okul ortamlarında daha uyumlu, daha üretken olmakta (Yavuz, 2004) ve aynı zamanda daha yüksek derecede okul örgütüne bağlılık duygusu geliştirmektedir (Başyigit, 2009). Erdoğan (2018), demokratik bir anlayışla yönetilen bir örgütün çalışanlarının, örgüte olan bağlılıklarının artması için çalışanların örgütle ilgili konularda düşüncelerini özgür bir şekilde rahatça dile getirebilmeleri, örgütün ise çalışanlarının fikir ve düşüncelerine değer vermesi, örgüt ile ilgili alınacak kararlarda çalışanların kararlara katılımlarını sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Aksi halde antidemokratik, çalışanların düşüncelerine değer verilmeyen, baskıcı ve alınan kararlarda çalışanların yer almadığı örgütlerde, çalışanların bağlılığının azalacağını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları örgüte, öğrencilerine, öğretim etkinliklerine ve mesleklerine olan bağlılıkları eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir (Aslan, 2017). Öğretmenlerin çalıştıkları örgüte olan bağlılıkları ise çalıştıkları kurumunda kendilerini rahatça ifade edebildikleri, karar alma süreçlerine katıldıkları ve alınan kararların sorumluluklarının birlikte paylaşıldığı kurumlara daha fazla bağlılık göstermektedirler (Kaya, 2017).

1.2. Amaç ve Önem

Öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif bir şekilde katılmaları, çalıştıkları örgütü özümsemelerine ve eğitsel faaliyetleri daha verimli bir şekilde yerine getirmelerine olanak sağlar (Köylü, 2018). Örgütsel gelişmenin okul ortamında sağlanabilmesi için öğretmenlerin okul yönetimi ve eğitim işleri ile ilgili kararlara katılmaları önemlidir. Öğretmenler kararların ortak alındığı, kararların sorumluluğunun ve sonuçlarının ortak bir şekilde paylaşıldığı okullara daha fazla bağlılık gösterirler (Kılınç, 2013). Bu kapsamda araştırmanın amacı öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemektir. Alanyazında öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele alan (Başyigit, 2009; Gönen, 2016) az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ve eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan

öğretmenlerin, çalıştıkları örgütte karara katılmalarının çalıştıkları örgüte olan bağlılıklarını ne derecede etkilediğinin bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kararlara katılmalarının çalıştıkları okullara olan bağlılıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi alanyazına katkı sunması açısından önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, örgütsel bağlılığı, liderlik (Şenay, 2017), örgütsel sinizm (Bağrıyanık, 2017; Çakar, 2017; Ergen, 2015), çalışma süresi (Olgungül, 2017), mesleki tükenmişlik (Vurdu, 2017), kolektif yeterlilik (Kırıştı 2017), mobing (Zorlu, 2017), örgütsel vatandaşlık (Bayrak, 2017; Çoloğlu, 2018), örgütsel sessizlik (Göven, 2018) gibi konularla ele alan çalışmalara rastlanmıştır. Ancak alanyazında, öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Başyigit, 2009; Gönen, 2016). Bu kapsamda, araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkı ve alanyazındaki yeri ortaya çıkmıştır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

1.3.1.Araştırmanın problemi

Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3.2.Araştırmanın alt problemleri

1. Öğretmenlerin karara katılma algıları nedir?
2. Öğretmenlerin karara katılma algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin karara katılma algıları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin karara katılma algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin karara katılma algıları çalışılan okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları nedir?
7. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

10. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları çalışılan okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmenlerin karara katılma algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
12. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, karara katılmalarını yordamakta mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İzmir'in metropol ilçelerinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Elde edilen veriler, bu araştırma için kullanılan veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
3. Araştırma, öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve ilgili maddelerin öğretmenlerin karara katılmaları ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarını ölçtüğü varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Karara Katılma: Bir örgütte, çalışanların üzerine düşeni kendi becerisi ve gücüne göre diğerlerine ilişkin olarak ortaya koyması olarak tanımlanır (Bursalıoğlu, 2019:160).

Örgütsel Bağlılık: Bir örgütte yer alan çalışanların örgütte çalışmaya devam etme isteği üzerinde etkileri olan ve o örgütle iletişimini karakterize eden psikolojik bir durumdur (Allen ve Meyer, 1990).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Yönetimi

Kamu yönetiminde özel bir yere sahip olduğu düşünülen eğitim yönetimi, eğitimin belirli amaçlara ulaşmasını, bu amaçlar doğrultusunda sürdürülmesini, amaçların gerçekleşmesi için tüm eğitim kaynaklarının eşgüdümленerek işe koşulmasını ve politik kararların uygulanmasını sağlayan bir süreç olarak görülmektedir (Kaya, 2017). Eğitim yönetimini, amaç ve işlev bakımından kamu yönetiminden ayıran Aydın (2018:164), eğitim yönetiminin çok önemli görevlere sahip olduğunu belirtmiş, bu görevleri şu şekilde sıralamıştır. Bir işletmede çalışanlarla verimli ve aktif bir şekilde çalışma, çok etkin bir işletme yönetimi sergileme, ihtiyacı karşılayacak okul binası ve çevresi oluşturma, eğitim programını geliştirme ve mesleğe hizmet şeklinde sıralamıştır. Bu görevlere ilişkin eğitim yönetiminin, belirli davranışları da yerine getirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu davranışları sırasıyla; amaçların saptanması, katılımı teşvik eden bir politikanın saptanması, çalışanların rollerinin belirlenmesi, tüm eğitim etkinliklerinin eşgüdümlü hale getirilmesi, eğitim programının değerlendirilmesine liderlik etme, çevre kaynaklarının eğitimin amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanılması, görev sorumlulukları paylaşma ve iletişim olarak sıralamıştır.

Yukarıdaki davranışları, görev alanı olarak sınıflandıran Aydın (2018:165), eğitim yönetiminin; öğretim, öğrenci işleri, program geliştirme, okul ve okul çevresine yönelik liderlik, öğretmen-personel hizmetleri, kurum binası ve çevresi, ulaşım, örgüt yapısı, bütçe ve işletme yönetimi gibi birçok alanlarda sorumlu olduğu 8 etkinlik alanını ortaya çıkarmıştır. Hem eğitim yönetimi hem de eğitim sisteminin alt kolu olan okul yönetimi, devletin eğitime ilişkin belirlemiş olduğu genel ve özel eğitim amaçlarını yerine getirmekle sorumludur (Erdoğan, 2018) ve eğitim sistemi içinde kritik bir yere sahiptir (Cemaloğlu ve Gülcan, 2018:3).

2.2. Okul Yönetimi

Toplumda girdisi ve çıktısı insan olan eğitimin, kurumsallaşmış hali okullardır (Balcı, 1992:6). Okulları, öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleri olarak gören Hoy ve Miskel (2015:33) okulların; içerisinde yapısal, bireysel, kültürel, politik ve pedagojik sistemleri içeren karmaşık bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Balcı da (2014:206) okulları temel karar verme birimi olarak görmüş, özellikle finansman ve kaynakları kullanmada

okulların özerklik ve sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Bu kaynakları yönetebilmenin yolu ise iyi bir okul yönetiminden geçmektedir. Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alan uygulaması olarak görülmektedir (Bursalıoğlu, 2019:33). Çünkü eğitim yönetimi, sistemin büyük ve kapsamlı sorunlarıyla; okul yönetimi ise, okulu ilgilendiren daha alt düzeyde sistemsel sorunlara ve konulara yoğunlaşmaktadır (Kaya, 2017). Bu nedenle okul yönetimi, eğitim sisteminin amaçlarının başarıya ulaşmasında önemli bir unsur olarak görülebilir. Çünkü okullar, eğitimin amaçlarına kavuşması için organize olmuş bir örgüt yapısına sahiptir ve sahip olduğu örgütsel yapısı aracılığıyla eğitimin amaçlarını gerçekleştirme fırsatı bulur (Yıldırım, 2018:192).

Eğitim yönetiminin alt kolu olarak görülen okul yönetimi (Yavuz, 2001), okulun ve eğitimin temel amaçlarının gerçekleşmesi için okulun tüm kaynaklarını ekili bir şekilde bir araya getirip işe koşma ve etkili sonuç alma süreci olarak görülebilir (Bursalıoğlu, 2019:33). Şenay (2017), eğitim sisteminde etkin bir role sahip olan okul yönetimini, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatarak, belli bir standarda ulaştırma sorumluluğu olarak tanımlamıştır. Ayrıca Aydın (2018:177), okul yönetiminin kaynak bulma, olanaklar sağlama ve kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olduğunu, bunun yanında okulun mali işleri konusunda teknik yeterlilik gösterme, kaynakların ve olanakların etkili bir şekilde işe koşulması ve okulun her yönüyle değerlendirilmesi konularında sorumluluklara sahip olduğunu belirtmiştir. Ona göre okul yönetiminin bu sorumluluklar çerçevesinde fiziki yapının hazırlanması, eğitim programının geliştirilmesi, mesleğe hizmet, insanlarla etkin bir işbirliği içinde iş yapma ve aktif bir işletme yönetimini gerçekleştirme konularında çeşitli görevlere sahip olduğunu belirtmiştir. Buna göre okul yönetiminin görevi, okulun amaçlarına uygun bir şekilde yaşaması için personel ve madde kaynaklarının verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacak gerekli koşulları hazırlamak ve sunmaktır (Ömeroğlu, 2006).

Bursalıoğlu (2019:33-36), okulların sahip olduğu özellikleri; üzerinde değişim yaratmak istediği unsurun toplumun oluşumunda ve gelişiminde katkısı olan insan olması, okulda çeşitli değerlerin bulunması ve çatışması, okul örgütünün değerlendirilmesinin güç olması, okulun özel bir çevreye sahip olması şeklinde açıklamıştır. Ona göre okullar, formal/informal örgütlerce yönlendirilmesi, onlardan etkilenmesi, düzenlenmiş grupların kendi çıkarları için okulun fikir bağımsızlığı olan amaçlarını ve görevlerini sınırlaması, okulların kültürel değişimin araçları olması, okulun kendine özgü bir kişiliğinin olması ve son olarak da okulların bürokratik bir yapıya sahip olması gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

2.3. Yönetim Kuramları

Etzioni (1964; s. 20-49), örgüt kuramlarını “Klasik Örgüt Kuramı”, “İnsan İlişkileri (Neo Klasik) Kuramı” ve Yapısalcı (Çağdaş) Örgüt Kuramı” olmak üzere üçe ayırmıştır (akt. Aydın, 2018:68).

2.3.1. Klasik Örgüt Kuramı

Klasik örgüt kuramını en iyi tanımlayan temel kavram, yapı (structure) kavramıdır (Aydın, 2018:69). Klasik kurama göre Hicks ve Gullet (1975:127), formal (biçimsel) örgütleri, bir örgütte çalışan bireylerin süreç içinde birbirleriyle olan ilişkiler, güçler, hedefler, roller, etkinlikler ve iletişim yapıları olarak tanımlamıştır (akt. Aydın, 2018:69). Kişilik yapısını, örgütün informal yönünü ve karar süreçlerini önemsemeyen bu kuramın davranış bilimlerinden de gereğince yararlanmadığını belirten Bursalıoğlu (2019:17), bu kuramın siyasal ortamı göz ardı etmesi ve insanı mekanik olarak görmesi bakımından eleştirildiğini belirtmiştir.

Birbirinden bağımsız olarak gelişen “Bürokrasi”, “Yönetim Kuramı” ve “Bilimsel Yönetim” kavramlarını klasik örgüt kuramının gelişiminde rol oynayan üç önemli unsur olarak gören Aydın (2018:69), bürokrasi kavramı denilince akla ilk gelecek ismin Max Weber olduğunu, çünkü onun ideal tip bürokrasi olarak nitelendirdiği örgüt modelini oluşturduğunu belirtmiştir. Weber’in ideal bürokrasisinde, belirli bir işte çalışmanın ustalaşmayı arttıracacağı, otorite yapısı ile formal kuralların etkinliklerin eşgüdümlemesini sağlayacağı ve tarafsızlığın ise ussallığı arttıracacağı ve tüm bunların yönetsel etkililiği olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir.

Hoy ve Miskel (2015:4), bürokratik özelliklerinden biri olan iş bölümünün, çalışanlarda uzmanlaşmayı sağlayacağı ancak bunun tekdüzeliğe ve can sıkıntısına yol açabileceğini, karar vermede ussallığı arttıracak olan nesnel yönelimin ise kısır bir örgüt iklimi yaratacağı ve bunun da moral düşüklüğüne neden olacağını belirtmiştir. Ayrıca bürokratik yapılarda mevcut bulunan otorite hiyerarşisinin disiplinli uyma ve eşgüdümü arttırırken iletişimi engelleyip tıkayabileceğini, bürokraside yer alan kuralların ise bir yandan süreklilik ve eşgüdümü arttırırken öte yandan örgütsel katılığa ve amaçların yer değiştirmesine neden olacağını ifade etmiştir.

Hicks ve Gullet (1975:120-122), klasik örgüt kuramının ikinci unsuru olarak görülen yönetim kuramı ile bürokrasi kavramını nesnellik, ussallık, belirlilik, hiyerarşi ve profesyonellik unsurlarını önemli görmeleri açısından benzerlikler taşıdığını ancak, bazı noktalarda da birbirlerinden ayrılmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre bu

farklılıklara bakıldığında bürokrasi, nasıl bir örgüt sorusuna cevap ararken, yönetim kuramı ise istenen standarttaki örgütün nasıl oluşturulacağı üzerinde durur. Ayrıca bürokrasi kavramının daha soyut bir nitelik taşıması, yönetim kuramının ise uygulama odaklı olması aralarındaki temel farklılıklar olarak görülmüştür (akt. Aydın, 2018:80).

Hoy ve Miskel (2015:5), klasik örgüt kuramının üçüncü halkası olarak gördüğü bilimsel yönetim kavramını, insanları verimli birer makine olarak programlanabileceği yani makine insan olarak görülmesi düşüncesine dayanmaktadır. Aydın (2018:84), adı bilimsel yönetim akımı ile anılan ve bütünleşen, bilimsel yöntem düşünce sisteminin öncülerinden biri olan Frederic Winslow Taylor'un iki önemli soruyu yanıtlamaya çalıştığını, bu soruların verimliliğin nasıl arttırılacağı ve çalışanların nasıl güdüleneceğiyle ilgili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Taylor'ın, merkeze bireyi aldığını, bu nedenle Taylor modelini, mekanik insan modeli olarak gördüğünü ifade etmiştir.

2.3.2. Neoklasik (İnsan İlişkileri) Örgüt Kuramı

Aydın (2018:87), Neoklasik örgüt kuramının klasik örgüt kuramına bir tepki olarak doğduğunu, bu kuramın temelinde insan ilişkileri yaklaşımının yatmakta olduğunu ve neoklasik yaklaşımın temelinde ise insan ilişkileri yaklaşımının da öncüsü olan ve yürütücülüğünü Elton Mayo'nun yaptığı Hawthorne araştırmalarının olduğunu belirtmiştir. L. Coch ve John R. P. French'in Harwood Üretim Şirketinde yaptığı bu araştırmasında, burada çalışanlar üç farklı gruba ayrılmıştır. Birinci grup, şirkette gerçekleştirilecek yeniliklerden sadece haberdar edilmiş, ikinci grup ise yapılacak yeniliklerin nedenleri, zorunluluğu hakkında detaylı bilgiye tabi tutulmuş ve temsilciler aracılığı ile bu değişimlere katılmaları sağlanmıştır (Turgut, 2010). Üçüncü gruba ise bilgilendirmenin yanı sıra, bu grubun yapılacak yeniliklerle ilgili kararlara tam anlamıyla katılmaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda kararlara kısmen de olsa katılan ikinci grup ve kararlara tamamen katılan üçüncü grupta yapılan işin verimliliği artmıştır. Ancak birinci grupta tam tersi durum ortaya çıkmıştır (Başaran, 2017). Bu araştırmada işçi grupları ile görüşülerek yönetimde katılımı uygulamaya başlamışlardır. Çalışanlarla yapılan görüşmeler ve grup tartışmalarının ardından daha önce yapılan değişiklik önerileri revize edilmiş ve bu şekilde çalışanların kararlara katılmaları sağlanmıştır. Uygulamanın ardından üretimden doğan verimde bir artış meydana gelmiştir. Bu artışın nedeni olarak da çalışanların karara katılmaları olarak görülmüştür (Alanoğlu, 2019). Daha sonra, alınan kararların sonuçlarından etkilenen tüm paydaşların karara katılma sürecine etkin ve aktif bir şekilde katılmaları gerektiği düşüncesi eğitim alanına hâkim olmaya başlamıştır. Çünkü alınan kararların ancak bu şekilde içselleştirilip, başarılı bir şekilde uygulanması mümkün olmaktadır. Hawthorne araştırması sonucunda çalışanlar, çalıştıkları tesislerde

yapılacak yenilik ve değişimlere ilişkin kararlara katıldıklarında bu yenilikleri tehdit olarak değil, bir fırsat olarak görmekteirler. Ayrıca alışanların kararlara katılması, onların deneyimlerinin kararlara yansmasıyla daha güvenilir, sağlıklı ve sağlam temellere dayanan bir karar alınmasının yolunu açmıştır. Çalışanlar ne kadar çok kararlara katılırlarsa çalışanlarda o kadar çok çalışma isteği uyandığı ortaya çıkmıştır (Aksay, 2005).

Sonuç olarak bireylere ve çalışanlara duyulan aşırı önem, yönetimde alınan kararlara katılma anlayışını diğer bir ifadeyle katılmalı yönetim anlayışını ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2018:91).

Bursalıoğlu (2019:18), informal örgüt yapısına ve informal ilişkilere önem veren neoklasik kuramın, insan davranışının belirli yönlerini belirtmemesi ve sistem/yapısalcı/ağdaş kuramları önemsememesi bakımından eleştirilere konu olduğunu belirtmiştir. Çünkü sistem/yapısalcı/ağdaş örgüt kuramı, örgüt ile yönetimini birleştirmekte ve böylece davranış bilimlerine geniş çapta önem vermektedir.

2.3.3. Yapısalcı/ ağdaş/Sistem rgt Kuramı

Bu akımda örgütün ve bireyin sahip olduğu beklentiler, mantıksal/akılcı davranıp davranmama, disiplin, formal ve doğal ilişkiler, yönetici ile çalışan arasındaki farklılıklar, çatışmalar ve uyumsuzluklar, üzerinde durulan önemli konular olarak görülmektedir (Aydın, 2018:93).

Bursalıoğlu'na göre, (2019:18) rgtn bağımlı değişkenler sistemi olarak görüldüğü ağdaş örgüt kuramında değerlere önem verilmekte, metodolojiye dikkat edilmekte, iş/makamlar yeni kavramlar ışığında ele alınmakta ve örgüt yeleri görevli çalışanlardan çok birey olarak görülmektedir.

Hicks ve Gullet (1975:216), ağcıl kuramın sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralamıştır (akt. Aydın, 2018:94);

- ✓ ağcıl kuramda örgüt; girdi, süreç, çıktı, geribildirim ve evre olmak üzere beş temel öğeden oluşmakta; kontrol, yapı, amaç süreç, sibernetik konularına önem verilmektedir.
- ✓ Durağan yapıyı vurgulayan klasik örgüt yaklaşımının aksine örgütün yapısını göz önüne alarak, örgütün yapısında oluşan dinamik süreçlere vurgu yapar.
- ✓ örgütün hem mikro hem de makro düzeyine önem verilen bu kuramda parça-bütün önemine inanılmakta ve her düzeyde bir bütünleşme aranmaktadır.

- ✓ Olabilir, genelde, çoğunlukla gibi anlatımlara daha fazla yer vererek kesin yargılardan sakınıldığı bu kuramda, olasılıklar dikkate alınmakta, belli bir sonucun alınmasını belli koşullara bağlamakta ve tüm amaçların bir amaca indirgenmeyeceği düşüncesi önemli görülmektedir.
- ✓ Disiplinler arası bir nitelik taşıyan bu kuramda toplum bilimi, yönetim kuramı, psikoloji gibi alanlardan yararlanılmaktadır.
- ✓ Örgütün varlığının, çağın getirmiş olduğu yeniliklere ve değişimlere uyum sağlama yeteneğine sahip olmaktan geçtiği öne sürülmektedir.
- ✓ Örgütün çıktısı üzerinde önemle duran bu kuram, örgütün çıktısını örgütün varoluş nedeni olarak görmektedir.

2.4. Okulda Yönetim Yaklaşımları

Okulda yönetim yaklaşımları, “Okulda Bürokratik Yönetim Yaklaşımı”, “Okulda Demokratik Yönetim Yaklaşımı”, “Okulda Merkezi Yönetim Yaklaşımı” ve “Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımı” olmak üzere dörde ayrılmıştır.

2.4.1. Okulda Bürokratik Yönetim Yaklaşımı

Okullar, bir örgütsel yapı olarak bürokratik özelliklere sahiptir (Bursalıoğlu, 2019:36). Sergiovanni ve Starratt, (1993), bu bürokratik özellikleri şu şekilde sıralamıştır (akt. Yavuz, 2001);

- ✓ Okulun, görev dağılımından ve uzmanlaşma ihtiyacından etkilenmesi
- ✓ Okullarda açıkça belirlenmiş ve kesin bir yetki sınıflamasının bulunması
- ✓ Okulların personelini denetlerken ve görevlerini bir süreklilik içinde yerine getirirken belirli ölçütler geliştirecek kurallara sahip olması
- ✓ Okullarda görev almanın ölçütü olarak mesleki yeterliliğe sahip olunması
- ✓ Atama ve yükselmelerde kıdem ve başarı ölçütlerine bakılması
- ✓ Çalışanların iş güvencesine ve emeklilik hakkına sahip olmaları gibi özellikler okulların bürokratik bir yapıya sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Okullar, yukarıda belirtilen özelliklerin yanında yetki kullanımı, çalışanlar arasında belirlenen iş bölümü, eğitim öğretim ve işleyiş ile ilgili standartlar, yönetmelikler, kurallar gibi özelliklere sahip oldukları için bürokratik örgüt sayılırlar (Hoy, 2003).

Hoy ve Sweetland (2001), okulların sahip olduğu bürokratik yapının, çalışanları birbirine ve kurumlarına yabancılaştırması, çalışanlar arasında memnuniyetsizliği arttırması,

yaratıcılığı öldürmesi, çalışanların moral ve motivasyonlarını azaltması gibi olumsuz yönlerinin yanında, bu tür bürokrasilerin memnuniyeti, okul içerisinde yenilikleri arttırabileceğini, rol çatışmalarını azaltabileceğini ve okullarda oluşan yabancılaşma duygularını azaltabileceğini belirtmiştir.

Birçok ülkenin de eğitim sistemlerinin bürokratik bir yapıda olduğu, bürokratik eğitim yapılarının genelde merkezi bir yönetim anlayışıyla yönetildiği görülmektedir. Çünkü bürokratik örgüt yapılarının göze çarpan iki yönü, formal (resmi kurallar ve prosedürler) ve merkeziyetçi (otorite hiyerarşisi) özelliklerine sahip olmalarıdır (Hoy ve Sweetland, 2001).

2.4.2. Okulda Merkezi Yönetim Yaklaşımı

Örgütsel yapılarda merkezileşme, örgüt personelinin örgütü ve kendilerini ilgilendiren konulardaki karar verme sürecine katılma düzeyleriyle ilişkilidir (Cerit, 2012). Cemaloğlu'na (2019) göre merkezi yönetim anlayışında yönetimle izleyenler arasında kalın duvarlar vardır. Kararlar kapalı kapılar arkasında alınır ve uygulamaya geçirilir. Eğitim alanında 1980'lerden başlayarak alınan kararların, okullarda hızlı, etkili ve kolay bir şekilde uygulanabilmesi için okul personeline karar verme ve kararların uygulaması konusunda yetki verilmesi ve sürekli mesleki gelişim yapma ihtiyacı, okul merkezli yönetim anlayışını önemli bir hale getirmiştir (Başyigit, 2009). Tüm yetki sürecinin örgütün tepesinde, yetkinin uygulanması sonucu oluşacak sorumlulukların da alt kademedeki taşra birimlerinde toplandığı merkezi yönetim yapılarında alınan kararlar, emir ve talimatlar, taşra birimlerine uygulanmak üzere gönderilir, emir ve talimatların uygulanmasına ilişkin sonuçlar da üst birimlere rapor edilir (Taşar, 2009). Merkezi yönetim anlayışının olduğu eğitim kurumlarında bakanlıktan gelen emir ve talimatlar doğrudan çalışan personele iletilip, görev ve sorumlulukları uygulanması istenir. Ayrıca astların fikirleri çoğunlukla göz ardı edilerek her karar merkezden alınır (Köylü, 2018). Bu nedenle eğitim örgütlerinde üst yönetimin merkeziyetçi kararlar alması, eğitim kurumlarında çalışanların kararlara katılmalarının önündeki en büyük engel olarak ortaya çıkar (Kaygısız, 2012). Çünkü merkezi yönetim anlayışının olduğu örgütsel yapılar, kararların dışardan alındığı, sert bir bürokratik yapının olduğu ve dış denetime sahip bir yönetim anlayışıyla hareket ederler (Yavuz, 2003). Bilim ve teknolojinin toplumlarda yaratmış olduğu değişimler, katı bürokratik özellikler taşıyan merkezi yönetim anlayışlarından “kararlara katılımın”, “işbirliğinin”, “açıklık” ve “şeffaflığın” hâkim olduğu daha çağdaş, demokratik yönetimlere doğru kaymasına neden olmuştur (İmren ve Güven, 2007).

2.4.3 Okulda Demokratik Yönetim Yaklaşımı

Yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağında yönetim alanında birçok gelişmeler ve değişimler yaşanmış, bunun sonucu olarak otokratik ve bürokratik yönetimden demokratik yönetime doğru bir geçiş yaşanmıştır (Bilge, 2008). Yavuz (2001), bu değişim ve geçiş sürecinde okullarda demokratik yapının oluşması için bir takım değişikliklerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu değişiklikler içinde öncelikle öğretmenlerin çalıştıkları okulları ve yönetim yapılarını, okul idaresinin işleyişini, programların içeriğini, öğretim yöntemlerini hatta aile ortamlarının demokratikleştirilmesinin gerektiğini belirtmiştir. Okul yönetimi, okul etrafında demokratik bir hava yaratmalıdır (Karagöz, 2009). Bunun için okullarda yönetimin, çalışanlarına güven duyması, okulu ve kendilerini ilgilendiren çoğu konuda paydaşları karar süreçlerine katmaları, çalışanların şikâyetlerini dinlemeleri ve bilgi paylaşımını sağlamaları gerekmektedir. Çünkü ancak bu şekilde bir okulun demokratik bir yönetim anlayışına sahip olmasının yolu açılabilir (Alanoğlu, 2019). Okullarda alınacak kararların merkezi yönetim tarafından belirlenmesi ve öğretmenlere sadece çalışan gözüyle bakılması, demokratik bir okul ikliminin oluşması önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir (Gönen, 2016). Dolayısıyla demokratik bir okulda alınacak kararlardan etkilenen tüm paydaşların bu karar mekanizmaları içinde söz sahibi olmaları gerekmektedir (Gürkan, 2006). Çünkü karar mekanizmalarında katılımcılığın tam olarak gerçekleşmesi, demokratik uygulamalarla doğrudan ilişkilidir (Köylü, 2018). Demokratik yönetimde, örgüt çalışanlarının örgütü ve kendilerini ilgilendiren alanlarda karar sürecinde yer almaları, demokrasi için gerekli insan yeteneklerinin gelişmesini sağlayacaktır (Kaygısız, 2012).

2.4.4. Okulda Yerinden Yönetim Yaklaşımı

Yerinden yönetim, bütün hizmet, idari iş ve işlemlerin bir kısmının başka özerk yönetim kuruluşlarına verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bucak, 2000:3). Yerinden yönetim, kamu yönetiminde yereli ilgilendiren konularda, uygulama esaslı karar yetki sorumluluğunun merkezden taşra birimlerine devredilmesi olarak da görülmektedir (Taşar, 2009). Yönetimi, yerinden veya merkezi yönetim biçimi olarak belirleyen unsurun, karar alma mekanizmasının paylaşımı ve dağılımı olduğu görülecektir (Aksay, 2005). Okulu oluşturan tüm paydaşların demokratik bir şekilde okul işleyişine katılmalarında yerinden yönetimin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Yerinden yönetimin uygulandığı okullarda insan faktörü, örgüt için önemli bir örgütlenme kaynağı olarak görülür ve kararlara katılım için insan kaynaklarının geliştirilmesine önem verilir (Gürkan, 2006). Ayrıca yönetim ilkeleri, yerinden yönetimin uygulandığı okullarda doğrudan okulun özel şartları ve ihtiyaçları dikkate alınarak

belirlenirken, okulun gelişimi ve sorunlarıyla ilgili alınacak kararlara okulu oluşturan tüm paydaşların katıldıkları görülür (Ömeroğlu, 2006).

Cadwell (1990), Champman (1996), Cheng, (1996), Leithwood ve Menzies (1998) ve Aytaç (2000), yerinden yönetimin uygulandığı okulların sahip olduğu ortak özellikleri şu şekilde belirlemişlerdir (akt. Yavuz, 2001);

- ✓ Okullar, insanın örgüt için, örgütün de insan için önemli unsurlar olduğu dikkate alınarak insanların değerli bir örgütsel kaynak olarak görüldüğü ve etkin katılım için insan kaynağının geliştirilmesini sağlayan kurumlardır.
- ✓ Birden çok amacın olduğu ve bu amaçlara ulaşmak için farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı kurumlardır.
- ✓ Yönetim sistemi anlayışı, edilgen bir yapıdan çok kendini yönetebilen etkin bir sisteme sahiptir.
- ✓ Okulu ilgilendiren her türlü sorunu üstlenme konusunda sorumluluk alan ve problemlerin çözümü için alınacak kararlarda inisiyatifler kullanan kurumlardır.
- ✓ Okul içindeki çalışanların birbirleriyle olan formal ve informal ilişkilerine önem verilir.
- ✓ Okul personelinin görev ve sorumluluklarının açık bir şekilde paylaşıldığı kurumlardır.
- ✓ Okul personeli, uzmanlık alanlarında yetkinleştirilir.
- ✓ Personel değerlendirilmesi açık bir şekilde gerçekleştirilir.

Balay'a (2000:221) göre, yerinden yönetim anlayışına sahip okullarda, daha fazla öğretmen kararlara katılmakta; merkezi, bürokratik okullara göre daha yüksek düzeyde öz saygıya sahip öğretmenler bulunmaktadır. Ayrıca Balay (2000) okullarını benimseyen, sahiplenen, okullarına bağlılık duyan çalışanların daha çok olduğunu ve öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla etkileşim içerisinde bulunduğunu belirtmiştir (akt. Kaygısız, 2012). Yerinden yönetim anlayışına sahip olan bir okulda, çalışanların kararlara katılmalarının artırılması, okulun daha demokratik bir yapıya kavuşmasını sağlamaktadır (Köylü, 2018).

2.5. Yönetim Süreçleri

Henri Fayol ve Luther Gulick, "Planlama", "Örgütlenme", "Emir verme", "Eşgüdümleme" ve "Kontrol" unsurlarının yönetim süreçlerinin temel öğeleri olduğunu belirtmiştir (akt. Aydın, 2018:80). Yönetim süreçlerinin kavramlaştırılması çalışmalarının öncüsü olan Fransız maden mühendisi ve yönetim bilimci Henri Fayol ve Luther Gulick'in yanında bu sürece 1950'li yıllarda önemli katkı sunan bir diğer araştırmacı ise Russel T.

Gregg'dir. Gregg, Fayol ve Gulick'ten farklı olarak yönetim sürecinin “Karar verme” ögesi ile başladığını öne sürmüş ve yönetim süreçlerini, planlama yapma, örgütleme, yönetme, işletme, eşgüdümleme, değerlendirme ve karar verme şeklinde formüle etmiş, tüm ögelerin birbiriyle zorunlu bir ilişki içinde olduğunu ileri sürmüştür (Özdemir, 2018:151). Bu ögeler içinde “Karar Verme” ögesi ise diğer ögelerden ayrı ve bağımsız değildir.

2.6. Karar Verme

Karar verme kavramının örgüt yönetiminde sıklıkla kullanılması, 1930'larda “Katılmalı Yönetim” kavramının ortaya çıkmasıyla başlamış ve katılmalı yönetim anlayışına sahip olan düşünürler, bir örgütte verimliliği arttıracak en temel unsurlardan birinin, örgütü oluşturan tüm paydaşların karar verme sürecine katılması olduğunu belirtmişlerdir (Hicks, 1979:31; akt. Yıldırım, 1989). Yönetimi oluşturan en önemli ögelerden biri olan karar verme ise, bir sorunun en uygun olası çözüm yolunun seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2018:106). Karar vermeyi, çeşitli alternatifler arasından bir hareket planı seçme ve uygulama eylemi olarak tanımlayan Hoy ve Miskel (2015:299) ise karar vermeyi, örgütlerdeki bütün işlevsel ve görev alanlarının rasyonel yönetim süreçlerinde bulunan genel eylem örneği olarak görmektedir. Sökmen (2016:51), karar verme sürecinin bir seçme eylemini içerdiğini, amaca yönelik olduğunu ve bilinçli düzeyde ussal bir süreç olduğunu belirtmektedir. Lipham, Rankin ve Hoeh (1985), karar verme eylemi içerisinde 3 boyutun olduğunu belirtmiş ve bu boyutları şu şekilde sıralamışlardır (akt. Yavuz, 2011);

- ✓ Kararın içeriği: Karar konusunu oluşturan personel, öğrenci, eğitim programı, fiziksel kaynaklar gibi kurumu ilgilendiren konular.
- ✓ Karar verme süreci; Kararın nasıl alınacağını, karar sürecinin hangi basamaklardan oluşacağını içerir (problemin tanınması, tanımlanması, olası kararların seçimi, denenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi).
- ✓ Karara katılma; Karar sürecine, karardan etkilenen tüm paydaşların katılımının sağlanması.

Bursalıoğlu (2019:81) karar verme süreci içine, karardan etkilenecek tüm çalışanların dâhil edilmesinin, alınan kararların daha etkili bir şekilde uygulanmasını kolaylaştıracağı ve kararların sonuçlarının olumlu yönde etkileneceğini belirtmiştir.

2.7. Karar Verme Sürecinin Aşamaları

Griffiths (1959:113), karar verme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır (akt. Aydın, 2018:107);

- ✓ Problemin tanınması, tanımlanması ve sınırlarının çizilmesi
- ✓ Problemin analiz edilip, değerlendirilmesi
- ✓ Değerlendirmenin ölçüt ve standartlarının belirlenmesi
- ✓ Probleme ilişkin verilerin toplanması
- ✓ Probleme ilişkin çözüm yollarının belirlenip, uygun olanının seçilerek denenmesi
- ✓ Çözümün denenmesinin ardından çözümün uygulanmaya konması ve çözümün programlanıp, programdaki etkinliklerin kontrol edilerek süreç ve sonucun değerlendirmeye tabi tutulması.

Bursalıoğlu (2019:83), karar vermenin aşamalarını sekiz basamağa ayırmış, bu basamakları şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Problemi anlama yani tanıma
- ✓ Soruna ilişkin verilerin ele geçirilmesi
- ✓ Toplanan verilerin çözümlenip değerlendirilmesi
- ✓ Çözüme ilişkin oluşan seçeneklerin değerlendirilmesi
- ✓ Çözüme ilişkin verilecek en doğru kararın verilmesi
- ✓ Kararın pratiğe geçirilmesi
- ✓ Kararın uygulanma sonuçlarının değerlendirmesi

Hoy ve Miskel (2015:302), karar verme sürecinde sorumluluk sahibi bir kişinin izlemesi gereken adımları şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Sorunu veya konuyu fark edip tanımlama
- ✓ Durumdaki var olan zorlukları analiz etme
- ✓ Tatmin edici bir çözüm için ölçütleri belirleme
- ✓ Bir hareket stratejisi geliştirme
- ✓ Eylem planını başlatma
- ✓ Sonuçları değerlendirme

Karar verme sürecinin aşamalı bir süreç olduğunu belirten Memişoğlu (2018:149), bir önceki basamakta alınan kararın başarılı olup olmamasının bir sonraki atılacak karar basamağını etkilediğini belirtmiştir. Ancak bunu söylerken her bir basamağın tek seferde ve sırasıyla gidileceğinin düşünülmemesi gerektiğini, çünkü karar verme sürecinde bazı basamaklar iç içe geçebilirken bazı basamaklarda da atlanma gereği duyulabileceğini belirtmiştir. Hoy ve Miskel (2015:302) ise, her basamağın bir önceki basamağa dayanarak oluştuğunu ve bu sürecin döngüsel olup yönetim süreçlerinde tekrar tekrar ele alınabileceğini belirtmiştir.

2.8. İyi Bir Kararda Aranılan Nitelikler

Açıkalın'a (2016) göre en iyi karar, örgüt ve iş görenlerin beklentilerini dengede tutan, optimal (uygun) ve tatmin edici kararlardır. Alınan bir kararın iyi olarak nitelendirilebilmesi için aşağıdaki niteliklere sahip olmalıdır (Memişoğlu, 2018:151);

- ✓ Örgütün amaçlarıyla paralel ve bu amaçlara ulaştıracak nitelikte olmalıdır.
- ✓ En az maliyetle en iyi, en verimli sonucu vermelidir.
- ✓ Acele verilmeyen ancak çok da bekletilmeyen ve zamanında alınan kararlar en iyi kararlardır.
- ✓ Örgütün olanaklarına ve gerçeklerine dayanan hayal ürünü olmayan, mantıklı ve rasyonel kararlar olmalıdır.

2.9. Karar Vermede İzlenmesi Gereken İlkeler

Okul yöneticileri, kararlarını verirken belirli ilkelere uymak durumundadırlar. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2019:92):

- ✓ Okulun sahip olduğu potansiyeli örgüt amaçları için kullanılmalıdır.
- ✓ Çalışanlarını güdüleyen, uzlaştıran ve koordine eden bir tutum sergilemelidir.
- ✓ Okul çevresine yönelik demokratik bir tutum içinde hareket etmelidir.
- ✓ Özellikle grup çalışmalarında örgütün amaçlarını unutmamalıdır.
- ✓ Grupta alınacak kararların sınırlarını net bir şekilde çizmelidir.
- ✓ Grup birliği, sürekliliği ve grup başarısını amaçlamalıdır.
- ✓ Okulun örgüt yapısını iyi bir şekilde korumalıdır.
- ✓ Okul örgütünde var olan grupların değer ve davranışlarını dikkate alarak hareket etmelidir.
- ✓ Vereceği kararlarda sürekli kamu yararını ön planda tutmalıdır.
- ✓ Kararlarda fikir birliğinin sağlanması için çalışanları alınacak kararlara katmalıdır.

2.10. Karar Verme Türleri

Baloğlu (2014:227-230) bir örgütte verilen yedi tür karar olduğunu belirlemiştir. Bu kararları sırasıyla "Bireysel, grupsal ve örgütsel düzeyde kararlar", "Stratejik, taktik ve uygulama kararları", "Kısa, orta ve uzun vadeli kararlar", "Politik, teknik ve yönetsel kararlar", "Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış kararlar", "Rasyonel, tatminkâr ve dengeleyici kararlar" ve "Programlanmış ve programlanmamış kararlar" olarak sıralamıştır.

2.10.1. Bireysel, Grupsal ve Örgütsel Düzeyde Karar Verme

Bireysel varlık olmanın gereği olarak insanların, karşılarına çıkan bireysel karar verme eyleminin sonuçlarından olumlu veya olumsuz etkilendiğini belirten Baloğlu (2014:227), bireysel olarak verilen kararların grupsal kararlara göre daha az zaman alması, olumsuz bir durumla karşılaşıldığında sorumlunun kolayca bulunması gibi durumlar nedeniyle bireysel kararların önemli olduğunu belirtmiştir. İnsanlar gibi örgütler de bireysel olarak karar verebilir ancak, demokratik bir örgütte hiçbir konu tek başına bireysel olarak karara bağlanmaz (Aydın, 2018:106). Bu nedenle örgütlerde grup kararı vermenin gerekliliği ortaya çıkar. Alanoğlu (2019), karar verme sürecinin geniş kapsamlı birleşik bir süreç olduğunu ve yöneticinin karar sürecini bireysel olarak yürütmek yerine, karardan etkilenecek tüm paydaşların grup olarak başa çıkabileceği bir süreçle yürütmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Hoy ve Miskel (2015:299), grup olarak karar verme sürecinin sakıncalarından birisi olarak grup düşüncesinin, herkes tarafından paylaşılan, grubun doğru karar vereceği ve grubun zarar görmeyeceği yanılgısına dayanmakta olduğunu belirtmiştir. Şahin (2017), grupsal karar verme sürecini, yöneticinin alınacak kararları grup ortamında tüm paydaşlarla tartışmaya açarak, önerileri dinlediği ve tartışma sonucunda çıkan sonuçların değerlendirilerek grupça karar alındığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Ancak Aksay (2005), bireysel veya grupsal olarak verilen kararlarla, örgütsel nitelikteki kararları birbirinden ayırmak gerektiğinin altını çizmektedir. Ona göre örgütsel karar, örgüt üyelerinin, bir sorunun ortaya çıkmasından sorunun çözümüne ilişkin kararın verilmesine kadar geçen süre içinde, çalışanların çeşitli faaliyetlerde bulunmaları ve bu bir dizi faaliyet sonucunda belirli kararları ortaya çıkarmalarıdır.

2.10.2. Stratejik, Taktik ve Uygulama Düzeyinde Karar Verme

Bir örgütün geleceğini tehdit eden, iyi düşünülmemiş kısa süreli anlık kararlar, örgütleri politik miyopluk yani önünü görememe durumuna getirerek, geleceklerini öngöremeyen başarısız bir örgütsel yapı haline getirirler (Baloğlu, 2014:228). Bu nedenle bir örgütteki üst yöneticiler, örgütün tamamını ilgilendiren stratejik nitelikte kararlar vermek durumundadırlar (Acet, 2006). Çünkü bir örgütün veya işletmenin hayatta kalması ve başarılı olması, örgüt ve işletme yönetiminin alacağı stratejik kararlarla ve bu kararların uygulanmasıyla yakından ilgilidir (Yeşil ve Erşahan, 2011). Stratejik karar verme sürecinde örgüt yöneticileri, örgüt koşullarını değerlendirmeli, örgütün güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek kararlarını bu şekilde vermelidirler (Ereş, 2004).

Kısa, orta ve uzun vadeli kararlar, politik, teknik ve yönetsel kararlar, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış kararlar, rasyonel, tatminkâr ve dengeleyici kararlar ile programlanmış ve programlanmamış kararlar ise şu şekilde ele alınmıştır.

2-3 yıl için alınan kararlar kısa vadeli kararlar; 3-5 yıl için alınan kararlar orta vadeli kararlar; örgütün geleceğine etki edebileceği gerçeğine dayanarak örgütün tüm üyeleri tarafından verilen kararlar olan 5-15 yıl arası alınan kararlar ise uzun vadeli kararlar olarak görülmektedir. Değer ve ilkelere dayanan, birden fazla kişinin uzlaşma stratejisini kullanarak siyasal süreçlerde aldıkları kararlar olan politik kararlar, doğrudan alınabildiği gibi temsilciler yoluyla da alınabilmekteyken; teknik kararlar, üst makamın verdiği kararları uygulamayı içermektedir. Belirlilik esasına dayanan, planlı, programlı seçeneklerin açık, anlaşılır olduğu değerlendirme kriteri bulunan kararlar, yapılandırılmış kararlar olarak kabul edilirken; yapılandırılmamış kararlar ise acil durumlara, belirsizlik içeren durumlara dayanan, tanımlanmamış ve seçenekleri belli olmayan, değerlendirme kriterleri bulunmayan kararlar olarak görülmektedir. Sayısal verilere dayanarak oluşturulan, örgüt amaçlarının öncelikli olduğu, maliyetin en düşük ancak yararının en fazla olduğu, her alternatif kararın getireceği sonuçların tek tek hesaplanıp değerlendirildiği rasyonel kararlar, karar sonucunda elde edilecek sonuçların örgütün amaçlarını en üst seviyeye getirmesini amaçlamaktadır. Örgütün amaçlarından öte, çalışanların memnuniyetini ön plana alan, çalışanlar için en iyi olacak durumlara göre verilen kararlar, tatminkâr kararlar olarak nitelendirilirken; dengeleyici kararlar ise, hem örgüt hem de örgütte çalışan kişilerin beklenti ve ihtiyaçlarını dengede tutmayı amaçlayan karar türü olarak nitelendirilmektedir. Okullarda meydana gelen bir disiplinsizlik durumu karşısında alınacak kararlar programlanmış kararlara en iyi örnektir. İlk defa verilen ve daha önceden bir örneği bulunmayan kararlar olan programlanmamış kararlar ise, geleceğe dönük olarak alınan, yaratıcı, özgün, yeni ve yerleşik olmayan kararlardır (Baloğlu, 2014:230).

2.11. Karara Katılma Süreci

L. Coch ve John R. P. French'in (1948), Harwood Üretim Şirketine yaptığı deneysel bir araştırma ile karar vermede katılımın etkilerini ele almış, karara katılma kavramına vurgu yapmış ve araştırma sonucunda çalışanların karara katılmalarının örgütteki üretimi ve verimliliği arttırdığı sonucunu bulmuştur (Aksay, 2005). Katılma kavramı, örgüt içindeki çalışanların üzerlerine düşeni kendi becerilerine göre diğerlerine ilişkin olarak yapması şeklinde tanımlanmıştır (Bursalıoğlu, 2019:160). Karara katılma, bir örgütteki tüm paydaşların makam/branş farklılığına bakmadan, karar mekanizmalarında eşit bir şekilde söz sahibi

olmalarını ifade eder (Özden, 1996). Alınacak bir kararın etkililiği bu kararların akılcılığının artırılması sonucunda en üst düzeye ulaşır (Aydın, 2018:106).

Hoy ve Miskel (2015:233), okullarda çalışanların karara katılımlarının örgüte olan etkilerini şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Politikaların oluşturulmasında katkıda bulunma fırsatı, öğretmenlerin morali ve okula olan istekliliklerini arttırmaktadır.
- ✓ Karar mekanizmalarında etkin bir şekilde yer alan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin iş tatminleri olumlu yönde olmaktadır.
- ✓ Karar mekanizmalarına çalışanlarını dâhil eden idareciler çalışanlar tarafından daha çok yönetimde kabul edilirler.
- ✓ Kararlar astlarca kabul edilmedikçe başarısız olur.

Öğretmenler, okullarda alınacak kararlara sadece pasif bir şekilde görüş bildirmemeli, sorunun tespitinden çözümüne kadar olan süreç içerisinde alınacak tüm kararlara etkin bir şekilde katılmalı ve bu konuda söz sahibi olmalıdırlar (Özden, 1996). Çünkü katılma, yalnızca kasları ilgilendiren bir eylem değil, aynı zamanda, psikolojik, zihinsel ve duygusal bir eylemi gerektirmektedir (Başaran, 2017). Bu yüzden, karara katılma eyleminin gerçek anlamda katılma sayılabilmesi için karara katılan çalışanların, kararın sorumluluğunu üstlenmeleri, karara tüm benlikleriyle katılmaları gerekmektedir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2012). Okullarda yürütülen işlemlerin etkililiği için de yönetimin, tüm çalışanları mevcut bulunan sorunların çözümü için kararlara katmaları gerekmektedir (Can ve Ozan, 2020). Çünkü bir okulda alınacak kararlardan etkilenecek çalışanlar, alınacak kararlara ne kadar çok katılırlarsa, söz konusu kararın uygulanması sürecine de o kadar çok katılım göstereceklerdir (Bursalıoğlu, 2019:81). Çalışanlar, kendilerini etkileyecek konularda söz sahibi olmak isterler (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015) ve karar verme sürecinde kendi katkısının olduğunu bilirlerse, alınan kararların uygulanmasına karşı koymayacak ve kararların uygulanması için daha etkin ve verimli çalışacaklardır (Özdoğru ve Aydın, 2012).

2.12. Karara Katılmanın Yararları

Bir örgütte karardan etkilenen tüm çalışanların, karara aktif olarak katılmalarının sadece örgütün varlığına değil aynı zamanda o örgütün çalışanlarına da birçok faydası dokunmaktadır (Aydın, 2018:109). Alanyazında karara katılmanın faydaları birçok açıdan ele alınmış ve bu faydalar şu şekilde sıralanmıştır (Bilge, 2008; Can, 2018: 152; Celep, 2000; Gürkan, 2006).

- ✓ Karara katılan çalışanlar, kendine saygı gösterildiğini hisseder. Bu da çalışanları mutlu eder.
- ✓ Karara katılan çalışanların hem örgütlerine hem de yöneticilerine olan bağlılıkları artar.
- ✓ Çalışanların alınan kararları benimseme ve destekleme oranı artar.
- ✓ Karara katılan çalışanlar, sorunun merkezinde olduklarından daha nitelikli ve sağlıklı kararlar alırlar.
- ✓ Karara katılma sürecinde farklı alanlarda uzman kişiler farklı bakış açıları geliştirebilir.
- ✓ Kararı uygulayacak kişilerin karar alma sürecinde yer alması onları güdüler.
- ✓ Süreçte tüm paydaşların yer alması, yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayabilir.
- ✓ Kararın getireceği olumsuzlukların sorumluluğu paylaşılmış olur.
- ✓ Kararın uygulama gücü artar.
- ✓ Karara katılan tüm paydaşların mesleki nitelikleri olumlu anlamda artar.
- ✓ Karara katılan paydaşların artması, alınacak kararlara karşı olumsuz tepkileri azaltır.
- ✓ Örgütsel ve kurumsal amaçlara ve programların özdeşleşmesine katkıda bulunur.
- ✓ Karara katılanların moralini yükseltir.
- ✓ Kararlara katılan çalışanların örgüte devamını arttırır, devamsızlık ve iş bırakmaları azalır.
- ✓ Örgüt başarısı, iş verimi artar ve başarılı nitelikli ürünler ortaya çıkar.
- ✓ Örgüt içinde ilişkilerin samimi bir ortamda oluşmasını sağlar.
- ✓ Çalışanlar kendi sorumluluk alanlarıyla ilgili kararlara katıldıkları için kendi yetenekleri ve yapacakları konusunda kendi amaçlarını tespit eder ve böylece yeteneklerini ve kişiliğini geliştirme fırsatı bulur.
- ✓ Bir örgütteki ast üst ilişkilerinden kaynaklanan gerilim azalır.

2.13. Karara Katılmanın Sakıncaları

Bir örgütte karara katılmanın örgüt ve çalışanları için avantajları olduğu kadar, dezavantajları da bulunmaktadır. Bir örgütte karara katılmanın doğuracağı dezavantajlar şu şekilde sıralanmıştır (Bilge, 2008; Gürkan, 2006).

- ✓ Karara katılma, geniş tabanlı olduğu için ekonomiklik ve zaman açısından masraflıdır.
- ✓ Acil alınması gereken kararlarda gecikmelere neden olabilir.
- ✓ Ortak bir karar çıkmama olasılığı artabilir ve bu da belirsizlik ve karmaşaya neden olabilir.

- ✓ Üstlerin olduğu bir toplantıda astların, fikirlerini ortaya koymada çekince yaşamaları, yöneticinin hoşuna giden fikirlerin ortaya dökülmesine neden olabilir.
- ✓ Karara katılma bireysel sorumluluklardan uzaklaşmayı tetikleyebilir.
- ✓ Yöneticilerin örgütteki pozisyonlarını ve denetim yetkisini sarsabilir.
- ✓ Uzmanlık alanı olmayan bilgi eksikliği olan kişilerin uzmanı olmadığı konularda karara katılmaları, yanlış kararların alınmasına yol açabilir.

2.14. Örgüt

Örgütler, insanoğlunun var olduğu günden bu yana karşılaştığı problemleri çözemediği durumlarda başka insanların desteğini alarak işbirliğiyle çözebildiklerinin farkına varmaları ve bireysel güçlerini aşan ortak bir çabayı gerektiren amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için bir araya gelmesinden ortaya çıkmıştır (Aydın, 2018:2). Örgütler, amaçlarını gerçekleştirmek için kurmuş oldukları sistemi yürütecek insan kaynağına ihtiyaç duyarlar (Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008). Örgüt, önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmak için toplanmış insan topluluğu olarak tanımlanabilir (Bala, 2018). Eren (2019:178) ise örgütü, iki veya ikiden fazla bireyin bilinçli bir şekilde bir araya gelerek sahip olduğu eylem ve güçlerini uyum içinde kullandıkları bir sistem olarak tanımlamıştır. Bursalıoğlu (2019:23) ise örgütü; amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları üzerine inşa edilen ve ortak bir amaç uğrunda bireylerin bir araya geldiği yapılar olarak tanımlamaktadır. Örgütle ilgili yapılan tanımlamalar ve örgüte mâl edilen özellikler dikkate alınarak örgütün, toplumsal ihtiyaçlarını bir kısmını karşılamak üzere, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bireylerin yeteneklerini ve güçlerini gönüllü olarak, planlı, düzenli ve eşgüdüm halinde kullandıkları açık bir sistem olarak tanımlanabileceği görülmektedir (Başaran, 2000:73). Örgütle ilgili yukarıda alanyazında farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalar genelde örgütün formal özelliklerine göre tanımlanmıştır (Bilgin, 2018). Formal örgüt, belirli bir amacı yerine getirmek için amaçlı, planlı olarak hizmet veren, bireyleri planlı bir şekilde kasıtlı olarak kendi bünyesinde toplayan ve onları eş güdümlü bir şekilde çalışmasını organize eden yapıdır (Aydın, 2018:18).

Bir örgütün en az iki veya daha fazla sayıda insan unsuru içermesi, bireylerin hem birbirlerine hem de örgütlerine sıkı sıkıya bağlı olması gerekmektedir (Dönmez, 2018). Bu bağlılığın oluşabilmesi için de örgüt içinde olumlu bir örgüt ikliminin bulunması gerekmektedir. Çünkü bireylerin çalıştıkları örgüte olan bağlılıkları, tutumları örgüt iklimi ile yakından ilişkili olarak görülür (Bayata, 2017). Çalışanların çalıştıkları örgüte ilişkin duydukları güvenleri, örgüt yapısına ilişkin çatışmaları, örgüt içindeki moral durumları, örgütte aldıkları ödüllerin adaletli olma durumuna ilişkin inançları, örgüt yönetimine ilişkin

güvenleri, örgüt içindeki değişimlere karşı gösterdikleri direnç ve örgüte yönelik sahip oldukları örgütsel bağlılıkları örgüt iklimi olarak görülmektedir (Buluç, 2013:122).

2.15. Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılığın alanyazında birçok tanımının olduğu görülmektedir. Çöl ve Gül (2005), örgütsel bağlılık hakkında yapılan farklı tanımlamaların nedeni olarak, sosyoloji, psikoloji, örgütsel davranış alanındaki düşünür ve araştırmacıların kendi branşlarına ilişkin olarak yorumlamalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Ülkemizde ise “organizational commitment” kavramının yaygın olarak kullanılan ve tam karşılığı olarak “örgütsel bağlılık” kavramı kullanılmaktadır. Ancak, alanyazında örgütsel bağlılığın yerine örgütsel adanmışlık kavramını kullanan araştırmacılar da olmuştur (Celep, 2000).

Meyer ve Allen (1990) örgütsel bağlılığı, bir örgütte yer alan çalışanların örgütte çalışmaya devam etme isteği üzerinde etkileri olan ve o örgüt ile iletişimini karakterize eden psikolojik bir durum olarak tanımlamıştır. Örgütsel bağlılık, bir çalışanın örgüte yönelik olarak hissetmiş olduğu aidiyet duygusu olarak da tanımlanmıştır (Arı, 2003). Başka bir tanımda ise örgütsel bağlılık, bir bireyin belirli bir örgüt ile özdeşleşmesinin ve bu örgüte yönelik katılımının göreceli gücü olarak ifade edilmiştir (Steers, 1977). Kılınç (2013) ise örgütsel bağlılığı, bir çalışanın çalıştığı örgüte yönelik hissettiği güçlü duygusal bağ ve örgüte yönelik özveri içinde bulunma durumu olarak tanımlamıştır. Örgütsel bağlılık, çalışanların bulundukları örgüte devamını sağlama konusunda etkili olan psikolojik bir unsurdur (Kılıçoğlu, 2018). Örgütsel bağlılık aynı zamanda, bir çalışanın, çalıştığı kurumla olan kimlik birliğini ve o kuruma olan aidiyet derecesi olarak tanımlanabilmektedir (Bilgin, 2018). Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütleriyle bütünleşmesini ve örgütün değerlerini benimseme derecesi ile örgütte devam etme isteğini ifade etmektedir (Keskin, 2018).

Örgütsel bağlılık, sadakat ve örgütte kalma eğilimi adlı iki önemli kavramı içerisinde barındırmaktadır. Sadakat, bir çalışanın görev ve sorumluluk duygusu içerisinde bulunduğu örgüt ile özdeşleşmesi ve bu örgüte yönelik duygusal sorumluluk duyması hali iken; örgütte kalma eğilimi ise, çalışanın kurumuna karşı duyduğu duygusal yakınlıkla çalışanın bir örgütte kalma isteği ve niyeti olarak tanımlanmaktadır (Gençdal, 2018). Çalışanların örgütlerine ilişkin sadakatleri, görev ve sorumluluk duyguları, o örgütün başarısını da etkilemektedir (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007). Okul açısından ele alınırsa, okulun en önemli çalışanlarından biri olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarına olan bağlılıkları, onların akademik performans düzeylerini olumlu yönde etkilemekte, okula olan bağlılıkları arttıkça akademik performans düzeyleri de artmaktadır (Köylü, 2018).

2.16. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Etmenler

Örgütsel bağlılığı birçok unsur etkilemektedir. Mathieu ve Zaja (1990), yapmış oldukları araştırmada, örgütsel bağlılık üzerinde etkili olan faktörleri 5 kategoriye ayırmıştır. Yaş, eğitim, cinsiyet, ücret, yetenek, statü gibi özellikleri örgütsel bağlılık üzerinde etkili olan kişisel özellikler olarak ele alırken; rol çatışması, rol belirsizliği ve aşırı rolleri örgütsel bağlılık üzerinde etkili olan rol özellikleri olarak ele alınmıştır. Ayrıca işin gerektirdiği beceriler, özerklik, işin kapsamı gibi özellikleri ise örgütsel bağlılığı etkileyen iş özellikleri olarak ele almıştır. Bunun yanında grup/lider ilişkileri ile örgütsel özellikleri de örgütsel bağlılık üzerinde etkili olan faktörler olarak görmüştür. Bazı araştırmacılar örgütsel bağlılığı etkileyen unsurlar arasında kişisel özellikler ile işin özelliklerinin yanında, yapısal faktörlerin de etkili olduğunu belirtirken (Allen ve Meyer, 1990), bazı araştırmacılar bunlara ek olarak işteki deneyimlerin de örgütsel bağlılık üzerinde etkili bir unsur olduğunu belirtmişlerdir (Steers, 1977).

2.16.1. Kişisel Etmenler

Çalışanların sahip olduğu farklı özellikler onların, çalıştıkları kuruma yönelik bağlılıklarını da etkilemektedir. Bireyin yaşı, cinsiyetleri, medeni durumları, sahip oldukları eğitim seviyeleri ve kıdem gibi kişisel özellikler örgütsel bağlılığı etkilemektedir (Şan, 2017).

2.16.1.1. Yaş

Yaş, araştırmalarda kıdem ile birlikte incelemeye, değerlendirmeye alınmıştır (Çöl ve Gül, 2005). Çünkü yaş, kıdem ve hizmet süreleri çalışanlar açısından aynı zamanda bir yatırım olarak görülür (Akyol, 2018). Alvi ve Ahmed (1987), yaş ve örgütsel bağlılığın zıt bir ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Ancak Allen ve Mayer (1993), yaş ile örgütsel bağlılık ve alt boyutları arasındaki ilişkinin, tek tek ele alınması gerektiğini savunmuştur. Çünkü ona göre, yaşın artması, insanın çalıştığı örgüte ilişkin duygusal bağlılığını arttırırken, devam bağlılığı üzerinde bir etki oluşturmamaktadır. Bala (2018) ise yaşın artmasıyla birlikte çalışanların örgütsel bağlılıklarının da arttığını belirtmiş, bunun nedeni olarak da insanların doğaları gereği yaşadıkları yere bağlılık duyduklarını ve bu bağlılığın daha olgun kişilerde aynı zamanda bir “emek, hatır borcu” olarak algılanmasından kaynaklandığını iddia etmiştir. Benzer şekilde Kaygısız (2012) yaşın artmasıyla örgütsel bağlılığın arttığını bunun nedeni olarak da yaş ilerledikçe iş bulma ihtimalinin azalması ve maddi kayıp sonucu oluşan zararı dikkate alan yaşlı çalışanların kurumlarına daha bağlı hale geldiklerini iddia etmiştir. Canbaz (2019) ise yaş ve örgütsel bağlılığın birbiriyle herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığını bunun nedeni olarak da günümüzde hem yaşlı hem de genç çalışanlar için yeterli iş imkânlarının azlığının,

tüm yaş grubu çalışanlarının örgütlerini aynı düzeylerde benimsemelerini sağlamalarından kaynaklandığını iddia etmiştir.

2.16.1.2. Cinsiyet

Örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasında ilişkiyi ortaya çıkarmak için birçok araştırma yapılmıştır. Keskin (2018) araştırmasında, öğretmenlerin cinsiyetlerinin genel olarak örgütsel bağlılık ile normatif, devam ve duygusal bağlılık üzerinde anlamlı bir etki göstermediği, yani kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının benzer olduğu sonucunu bulmuştur. Ancak, Alcan (2018) araştırmasında, öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılıklarının, cinsiyet faktörüne göre farklılık gösterdiği ve buna göre erkeklerin algılarının kadınlardan daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Öztürk (2018) ise, cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi anlamlı bulmuştur. Ona göre kadın çalışanlar, erkek çalışanlara göre daha fazla örgütlerine bağlılık duyduklarını belirtmiştir. Bunun gerekçesini, kadın çalışanların statü elde etmede erkeklere göre daha hırslı bir şekilde uzun ve yıpratıcı bir yolda ilerlemeleri olarak göstermiştir.

2.16.1.3. Eğitim Düzeyi

Bir örgütte çalışanların sahip oldukları eğitim düzeyleri ile o örgüte yönelik bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki ters yönlüdür. Yani çalışanların eğitim düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılıkları da azalmaktadır. Bunun nedeni eğitim düzeyinin artması çalışanların örgütlerine yönelik beklentilerinin ve iş bulma olanaklarının artmasından kaynaklanmaktadır (Şan, 2017).

Eğitim seviyesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ancak bu ilişkinin zayıf olduğu da belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak da eğitim seviyesinin kurumdan beklentiyi arttırdığını ve bu beklentinin karşılanmadığı durumda çalışanın bağlılığında azalma meydana geldiği düşüncesine dayanmaktadır (Kaygısız, 2012). Çünkü eğitilmiş bireyler örgütten çok yapılan mesleğe bağlılık duymaktadır. Eğitim seviyesi yükseldikçe iş bulma fırsatlarının artması örgütsel bağlılığın azalmasıyla etmenlerden biri olarak görülmüştür.

2.16.1.4. Kıdem

Bir çalışanın örgütteki çalışma süresi örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir. Yani çalışanların kurum içindeki çalışma süreleri arttıkça, örgütsel bağlılıkları da artmaktadır (Şan, 2017). Bu nedenle bir çalışanın örgütteki çalışma süresi, örgüte olan bağlılıkla doğrudan doğru orantılıdır. Çünkü çalışan, örgütte kaldığı sürece örgüte yatırım yaptığı ve bu yatırımı

kaybetmek istemediğinden çalışanın örgütsel bağlılığı artmaktadır (Öztürk, 2018). Ayrıca bir örgütteki hizmet süresinin artması, kişinin çalıştığı örgütün değerlerini, misyonunu ve kültürünü daha fazla içselleştirmesini, örgütsel bağlılığın artmasını sağlamaktadır (Kaygısız, 2012).

2.16.1.5. Medeni Durum

Bazı araştırmalar, medeni durum ile örgütsel bağlılık arasında zayıf bir ilişki olduğunu, evli erkeklerin bekârlara göre ailesel ihtiyaçlarının fazlalığı onların örgütlerine zorunlu olarak bağlılıklarını arttırdığını göstermektedir (Kaygısız, 2012; Öztürk, 2018).

2.16.2. Örgütsel Etmenler

Bir örgütün sahip olduğu özellikler örgüt çalışanlarının bağlılıklarını da etkilemektedir. Örneğin, örgütün büyüklüğü, örgütün ücret sistemi, işin niteliği, yönetim liderlik tarzı, çalışanların sahip olduğu işbirliği, yani takım çalışması ruhu örgütsel bağlılığı etkileyen örgütsel etmenler olarak sıralanabilir. Ayrıca çalışanların örgütlerde kendilerini yeterli hissetmeleri anlamına gelen algılanan yeterlilik unsuru da güçlü bir şekilde örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Bunun yanında çalışana verilen ücret, örgütsel bağlılığı kısmen de olsa etkilemektedir (Öztürk, 2018).

2.16.2.1. Örgüt Büyüklüğü ve Yapısı

Bir örgütün sahip olduğu büyüklüğün yanında, kontrol derecesi, örgütteki çalışanların sendikalaşma oranı, örgütün sahip olduğu imaj, örgütte gerçekleştirilen kaliteyi artırma çabaları, uygulamaları, çalışma saatlerindeki esneklik, maaş/ödeme sistemi ve yükselme fırsatları gibi faktörlerin örgütsel bağlılığı etkilediği bilinmektedir (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007). Örgütün büyüklüğü ve yapısı örgütteki çalışanların bağlılıklarını etkilemektedir. Örgüt yapısı büyüdükçe, çalışanların sayısı artmakta, iletişim sözlüden çok yazılı olarak ilerlemektedir. Bu nedenle kontrolün elde tutulması için kurallar, yetkiler, sorumluluklar ve yaptırımlar daha fazladır. Tüm bunlar ast üst ilişkilerinin kesin sınırlarla çizilmesine, örgüt içinde iletişim sorunlarına ve ilişkilerin formal olmasına neden olmaktadır. Bu da çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Örgütlerde tüm işlemler resmi kurallar çerçevesinde ilerlediğinde ve çalışanların davranışları standardize edildiğinde örgütler mekanik örgüt yapısı haline gelir ve genellikle bu tür örgütlerde çalışanların bağlılık düzeyleri düşer. Ancak örgütte davranışların standardize edilme düzeyi düşükse o örgüt, organik örgüt yapısı haline gelir. Bu tür örgütlerde de örgütsel yapı daha esnek, emir komuta zincirinden çok iletişim yapısının güçlü bir nitelik taşıdığı görülmektedir ve bu durum da örgütsel bağlılığı arttırmaktadır (Şan, 2017).

2.16.2.2. Ücret Sistemi

Bir örgütün çalışanlara sunmuş olduğu maddi imkânların fazlalığı, örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü ücret, çalışanın iş yerindeki yerini ve statüsünü belirlemektedir. Ücret, örgütün çekiciliğini artırmaktadır. Ancak ücreti az olan bir örgütte, çalışanların bağlılığı azalmakta; çalışan, pozisyonunu geçici olarak görmektedir (Şan, 2017).

2.16.2.3. İşin Niteliği

Bir örgütte var olan işlerin niteliği, o işi yapacak çalışanların örgütsel bağlılıklarına da etki etmektedir. Örgütte yapılacak işin kişiyi motive etmesi, zorluk veya kolaylık derecesi, işi sahiplenme ve o işle özdeşleşme durumu gibi özellikler işi gerçekleştirecek çalışanların örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir. Ayrıca bir işi yapma konusunda çalışana planlama, örgütlenme ve denetleme gibi yetki ve sorumluluklar verilmesi çalışanın örgütsel bağlılığını artırmaktadır. Bir çalışanın yaptığı iş alanı arttıkça işe yönelik deneyimlerinin ve becerisinin de artmasına neden olmaktadır. Bu durum çalışanın işine ve örgütüne olan bağlılığını artırmaktadır (Şan, 2017). Ancak işin karmaşıklığı arttıkça çalışanların bağlılıklarının da arttığı görülmüştür. Buna göre, bir işin yapılma güçlüğü artınca çalışanların meydan okumaları da artar ve bu da bağlılık düzeyini artırmaktadır (Öztürk, 2018).

Çalışanların, birbirinden farklı ve ilgisiz işlerle muhatap olması, çalıştığı işyerinde çalışan sayısının azlığından kaynaklanan iş yükü, çalışanın rol çatışması içerisine girmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla bir örgütte rol belirsizliğinden kaynaklanan rol çatışmaları ne kadar artarsa örgüte olan bağlılık da o derece azalmaktadır (Öztürk, 2018).

2.16.2.4. Yönetim Tarzı (Liderlik)

Örgütün tepesinde bulunan yöneticinin, çalışanlarına yönelik sürdürmüş olduğu yönetim ve liderlik tarzı, çalışanların örgütsel bağlılıklarına etki etmektedir. Yöneticinin örgüt içindeki çalışmaları, çalışanları arasında adil davranması, çalışanların birbirleri arasındaki olumlu ilişkiyi destekleyici tutum sergilemesi gibi birçok etken örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir. Demokratik bir yönetim tarzına sahip örgütlerde çalışanlar, otoriter ve ilgisiz yönetimin olduğu örgütlerdeki çalışanlara göre daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olmaktadır (Şan, 2017).

2.16.2.5. İşbirliği (Takım Çalışması)

Örgüt içinde çalışanlar arasında işbirliği ve takım çalışmasının var olması o örgütün başarısına da etki etmektedir. Bu durum çalışanlar arasında işbirliği ruhunu, arkadaşlık bağı

kuvvetlendirmektedir. İşbirliği ve takım çalışmasının olduğu örgütlerde, çalışanların örgütü ilgilendiren konularda alınacak kararlarda ortak hareket etmesi örgütsel bağlılıklarının artmasını sağlamaktadır (Şan, 2017).

2.17. Örgütsel Bağlılık Boyutları

Allen ve Meyer (1990), örgütsel bağlılığın, kendi içinde birçok alt boyutu olduğunu, bu boyutları ise üç alt boyutta ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır.

Duygusal Bağlılık, bir çalışanın çalıştığı örgüte psikolojik ya da duygusal bağ hissetmesidir. Ayrıca çalışanın örgüte yönelik hissetmiş olduğu duygusal bağlılık, örgütün amaçlarına, kurallarına saygıyı, örgüt yöneticilerine duyulan sevgiyi ve duygusal yakınlığı hatta örgütün misyonu ve vizyonunun benimsenmesini de içermektedir. Duygusal bağlılığa sahip olan bir çalışan, örgüt için maddi çıkarlarına bakmadan örgütün amaçlarına ulaşması için mücadele eder. Devam Bağlılığı, bir çalışanın örgütten ayrılması durumunda karşılaşılabileceği tehlikeler, zararlar ve kayıplar sonucunda duyduğu endişe sonucunda örgütüne yönelik gösterdiği bağlılık türüdür. Bu tanıma göre, devam bağlılığında bir çalışan uzun süre çalışması sonucunda kurumdan kazançlar elde edecek, ayrılması durumunda ise zarar görecektir. Normatif Bağlılık ise, bir çalışanın çalıştığı örgütte sorumlu olduğu görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğine ilişkin hissetmiş olduğu bağlılıktır.

2.18. Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

2.18.1. Düşük Düzeyde Örgütsel Bağlılık

Çalışanın örgüte yönelik düşük düzeyde bağa sahip olması ve örgütün hedeflerini gerçekleştirme konusunda çaba içine girmemesi, çalışanın düşük düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğu ve çalışanın örgütüne ilişkin inancının zayıf olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle, düşük düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olan çalışanlar, örgüt tarafından genellikle kabul edilmez kişiler olarak görülmektedir. Çünkü bu tür çalışanlar, alternatif veya daha cazip bir iş imkânı bulduklarında dâhil oldukları örgütleri terk etmektedirler (Öztürk, 2018).

Düşük düzeyde örgütsel bağlılığa sahip çalışanlar, bireysel anlamda yaratıcı ve özgün olabilmektedirler. Ancak, performansları örgüt içinde düşük düzeyde kalmaktadır. Bu durum çalışanın örgüt içinde yüksek düzeyde iş devri, işe geç gelme veya gelmeme, örgütü terk etme isteği, düşük iş niteliği, sadakatsizlik, örgüte yönelik yasal olmayan işler, örgütteki örnek kişilere zarar verme, örgüt içi çatışmalara neden olan dedikodu gibi olumsuz tutumlar içine girmektedirler (Şan, 2017).

Bağlılığı düşük olan çalışanlar, yalnız kendisini ilgilendiren işlerde değil aynı zamanda grupsal işlerde de düşük düzeyde bağlılık gösterirler. Düşük düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olan kişiler, duygusuz iş görenler olarak görülür, örgüt içinde bazı sorunlara neden olurlar. Bu tür kişiler söylenti, dedikodu, itiraz ve şikâyet gibi olumsuz durumlar yaratarak örgütlerin niteliğini düşürürler (Özdemir, 2017).

Örgütsel bağlılık düzeyi düşük olan çalışanların kendi örgütlerine olan psikolojik bağları da zayıftır. Aynı zamanda bu tür çalışanlar, devamsızlığa, işe geç gelmelere, işe özen göstermemeye, düşük verimliliğe ve sabotaja neden olurlar (Kaygısız, 2012).

2.18.2. Orta Düzeyde Örgütsel Bağlılık

Örgüt içinde orta düzey bağlılığa sahip olan çalışanlar, örgütün hedeflerini, politika ve faaliyetlerini benimserler. Ancak, kendilerini tam anlamıyla örgüte ait hissetmezler. Bu tür çalışanlar, bazen örgütün beklenti ve isteklerini karşılama tutumu sergilerler. Ancak ne zaman kişisel değerleri ile örgütün beklentileri karşı karşıya gelirse, bu konuda kişisel değerlerine önem vererek, örgüt içinde sorunlara neden olurlar. (Öztürk, 2018).

Orta düzeyde bağlılık, çalışanın iş performansının yüksek, örgüt ile kurulan bağın ise tam olmadığı bağlılık durumudur (Özdemir, 2017). Çalışanların örgüte duyduğu sadakat sınırlıdır. Ayrıca bu kişiler, örgütte meydana gelen değişimlere karşı direnç göstererek bireysel varlığını korurlar. Ayrıca bu tür çalışanlar eğer örgütün üst kademlerinde olurlarsa başaramayacağı işlerle karşılaşılır. Bu da orta düzey bağlılığın uzun süre sonra ortaya çıkacak olumsuz durumudur (Şan, 2017).

2.18.3. Yüksek Düzeyde Örgütsel Bağlılık

Çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması, örgütün amaçlarını benimsediklerinin göstergesidir. Yani, çalışanlar örgütleriyle özdeşleşmişlerdir. Bu nedenle bu tür çalışanlar, kendilerini örgüte tamamiyle adanmışlardır. Örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için elinden gelen tüm çabayı sergilerler. Örgütte devamlılıklarını sağlamak için güçlü bir arzu hissederler. Bu tür çalışanlar, mesleklerinde doyum ve başarı elde edeceğinden örgüte yönelik sadakatlerinin ve yüksek düzeydeki bağlılıklarının karşılığında örgüt içinde üst pozisyonlara getirilerek ödüllendirilmelidir. Çalışanların, yaptıkları işten ve iş arkadaşlarından aldıkları doyumlar da yüksektir. Çalışanlar bulundukları örgütlerde mutsuzluk ve hayal kırıklıkları yaşarlarsa, yaptıkları işten doyum almazlarsa, adaletli bir ödüllendirme sistemiyle karşılaşmazlarsa, örgütten ayrılma eğiliminde olurlar (Öztürk, 2018).

Örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde olan çalışanlar, çalıştıkları örgüte yönelik güçlü bir tutum ve eğilim içinde olurlar. Örgüte yönelik güçlü bir sadakat duygusu beslerler. Dışarıdan gelebilecek olumsuz baskılardan uzak dururlar. Bu nedenle yaptıkları işten yüksek derecede doyum sağlarlar ve mesleki başarı motivasyonlarını yüksek düzeyde tutarlar. Çalıştıkları örgütün amaçlarına sıkı sıkıya bağlı olan bu tür çalışanlar, bu amaçların gerçekleşmesinde olması gerekenden daha fazla çaba içerisine girerler. Ancak yüksek düzeyde örgütsel bağlılığın çalışanda zaman zaman örgüt adına yasalara uymayan etik dışı davranışlara girmesine neden olması gibi olumsuz bir yönü de vardır (Özdemir, 2017).

Bir çalışanın örgütsel bağlılığının yüksek olmasının başarı, ücrette doyum, sadakat, sadakate karşılık ödüllendirme, örgütte verimliliğin artması gibi olumlu sonuçları olurken; örgüte duyulan gereğinden fazla bağlılığın verime zarar verme, kişiyi yasadışı eylemlere itme gibi olumsuz sonuçları da olabilmektedir (Kaygısız, 2012).

Bir çalışanın, örgütsel bağlılığının yüksek olması, onun örgütte kalma isteğini de yükseltir, örgüt işlerinde devamsızlık yapmaz ve örgütte var olan görevlerine yüksek düzeyde katılım gösterir. Çoğu çalışana göre yüksek düzeyde performans gösterirler (Polat, 2018). Çünkü yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olan kişiler, işlerini gerçekleştirirken, sorumluluklarını yerine getirirken, uyumlu, üretken ve sorumluluk duygusu içinde hareket ederler (Şan, 2017).

2.19. Alana İlişkin Çalışmalar

Bu bölümde alana ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmektedir.

2.19.1. Yurt İçi Çalışmalar

Aşağıda örgütsel bağlılık ve karara katılmaya ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalara başlıklar halinde yer verilmiştir.

2.19.1.1. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Araştırmalar

Abdurrezzak ve Üstüner (2020), içsel motivasyon idarecilerin algılanan yönetim biçimleri ile örgütsel bağlılığı birlikte ele alan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, tarama modeli olarak seçilmiş ve betimsel bir araştırma kapsamında ele alınmıştır. Araştırmaya, 26 resmi okulda görevli 480 öğretmen dâhil edilmiş ancak, 416 öğretmen araştırmaya girmiş, 391 öğretmenin verisi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin işbirlikçi müdür yönetim tarzı algılarının oldukça yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık otoriter müdür yönetim tarzının ise düşük olduğu görülmüştür.

Bunun yanında ilgisiz ve karşı koyucu müdür yönetim tarzı algı düzeyinin ise öğretmenler arasında oldukça düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada, öğretmenlerin içsel motivasyon algı düzeyinin oldukça yüksek ve örgütsel bağlılık algı düzeyinin ise yüksek olduğu belirtilmiştir. Araştırmada cinsiyet ve branş değişkeninin örgütsel bağlılığı anlamlı derecede etkilediği görülürken, öğretmenlerin kıdemlerinin ise herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak, algılanan işbirlikli, otoriter, ilgisiz, karşı koyucu müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu da araştırmanın bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Akgül (2020), öğretmenlerin algısal mobing düzeylerinin örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık ve örgütsel yalnızlık düzeyleri ile ilişkisini ele alan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilmek istenen 1022 lise öğretmeninden 600 öğretmene ulaşılmış ve bu öğretmenlerden 557'si araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırmanın konusu olan algısal mobing düzeyi için araştırmacı tarafından 19 maddelik ifadeler oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, algısal mobing ile örgütsel sosyalleşme arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır. Ancak bu ilişki negatif yöndedir. Ayrıca, algısal mobing ile örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır. Bu ilişkinin ise pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Son olarak algısal mobing ile sosyal arkadaşlık arasındaki ilişki de anlamlı çıkmıştır. Ancak bu ilişkinin negatif olduğu görülürken, devam bağlılığında negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Örgen (2020) ise, ücretli sınıf öğretmenlerinin mesleki ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, tarama modeli olarak seçilmiş ve betimsel bir araştırma kapsamında ele alınmıştır. Araştırmaya 251 ücretli sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmadaki verileri toplamak amacıyla Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Mesleki Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile örgütsel bağlılıkları ve örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarında orta düzeyde bir bağlılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca medeni durum, eğitim durumu, yaş ve sınıf mevcudunun öğretmenlerin duygusal bağlılıkları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Devam bağlılığını seminer durumu, eğitim durumu, çalışma süresi, yaş ve sınıf mevcudu değişkenleri anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Eğitim durumunun ise öğretmenlerin normatif bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumlarının ise mesleki bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal

bağlılıkları arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır. İlişkinin yönünün ise pozitif olduğu görülmüştür. Devam ve normatif bağlılıkları arasındaki ilişki ise anlamlı çıkmamıştır.

Demirok (2020), ilkokullarda örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli olarak betimsel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya amaçlı örneklem yoluyla seçilen 400 öğretmen katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, ilkokullar için Örgüt Sağlığı Anketi ve Örgütsel Bağlılık Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının iyi düzeyde olduğu; yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumlarının örgütsel bağlılıklarına anlamlı derecede etki etmediği; öğretmenlerin okuttuğu sınıf kademesinin, örgütsel bağlılığı anlamlı bir şekilde etkilediği sonuçları ortaya çıkmıştır. Son olarak, örgüt sağlığı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır. İlişkinin yönü ise pozitif olduğu görülmüştür.

Göçer (2020), güç türleri ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş, araştırmaya 325 öğretim elemanı katılmıştır. Veri toplamak için Güç Türleri Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin uyguladığı güç türleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır. İlişkinin yönünün pozitif olduğu, uygulanan güç türünün örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde yordadığı görülmüştür. Araştırmada ödül gücünün örgütsel bağlılığı etkileyen en önemli unsur olduğu; zorlayıcı güç türünün ise örgütsel bağlılığı etkileyen en olumsuz unsur olduğu ortaya çıkmıştır.

Cengil ve Çimen (2019), ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerini bazı değişkenler açısından inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 50 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 19'u kadındır. 31'i ise erkektir. Araştırma ilişkisel tarama modeli olarak ele alınmıştır. Araştırmanın verileri, Porter, Steers ve Mowday'ın (1974) geliştirdiği ve Erceylan'ın (2010) uyarladığı Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları orta düzeyde çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, kıdem ve kurum hizmet süresinin, örgütsel bağlılık üzerinde herhangi bir anlamlı etki oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Saylık (2019), örgütsel iç imaj ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olup olmadığını ele almıştır. Araştırma nicel araştırma olarak ele alınmış ve ilişkisel tarama modeli olarak yürütülmüştür. Araştırmaya 333 lise öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin yüksek bir olumlu iç imaja sahip oldukları sonucu çıkmıştır. Fen ve Anadolu liseleri, Meslek Liselerine göre öğretmenler üzerinde daha yüksek

düzeyde olumlu bir iç imaj algısı oluşturmuştur. Erkek öğretmenler ile idarecilerin daha olumlu bir iç imaja sahip olduğu görülmüştür. Kalabalık okulların iç imaj algısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu ve bu iç imaj algısının özellikle çalışılan kurumun eğitim kalitesine yönelik olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Anadolu-Fen liselerinde görev yapan öğretmenler, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden daha olumlu eğitim kalitesine yönelik imaj algısına sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Diken, Koçyiğit ve Topaloğlu (2019) ise, çalışanlarda örgütsel destek algısını oluşturan faktörlerin neler olduğunu, bu algının örgütsel bağlılık ile olan ilişkisini ve bu ilişkide iş tatmininin aracı rolünü ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma nicel araştırma modeli olarak ele alınmıştır. Araştırmanın iş tatminine ilişkin verileri, Dawis, vd. (1967)'nin geliştirdiği Minnesota İş Tatmini Ölçeğinin, Baycan (1985) tarafından yapılan Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı (Yelboğa, 2007) formu ile elde edilmiştir. Algılanan örgütsel desteğe ilişkin veriler ise, Eisenberger, vd. nin geliştirdiği ve Selçuk (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmaya, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 300 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, iş tatmini ile örgütsel bağlılık algısı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Atlamaz (2019), idarecilerin iletişim yeterlilikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 11 lisede görev yapan 423 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim yeterliliği algılarının “çoğu zaman yeterli” olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin ifadelerle verdikleri cevaplar “çoğunlukla katılıyorum” şeklinde olduğu görülmüştür. Cinsiyetin iletişim yeterlilik algısı alt boyutu olan sosyal rahatlığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucu çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerinin hem iletişim yeterliliği algıları hem de örgütsel bağlılıkları üzerinde herhangi anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Son olarak öğretmenlerin, yöneticilerinin iletişim yeterliliği algıları ile duygusal bağlılıkları arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır. Bu ilişki ise yüksek düzeyde ve pozitif yöndedir. Devam ve normatif bağlılıkları arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki çıkmıştır. Bu ilişki de yüksek düzeyde ve pozitif yönlüdür. Ayrıca iletişim yeterliliğinin örgütsel bağlılığın %57 sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Durusu ve Cemaloğlu (2019), okullarda yaşanan yıldırma düzeyleri, okuldaki iş arkadaşlıkları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak

yürütülmüştür. Araştırmaya, 406 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının çok düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından en fazla duygusal bağlılık, en az devam bağlılığı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca aynı çalışmada iş arkadaşlıklarının artması örgütsel bağlılığı da arttırmıştır. Yaşanan yıldırma ile örgütsel bağlılık arasında oluşan ilişkide, iş arkadaşlığının anlamlı bir etki gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Ersöz (2019) ise araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelidir. Araştırmaya amaçsal örnekleme yöntemi olarak ölçüt örnekleme ile seçilen 34 araştırma görevlisi dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma görevlilerinin duygusal bağlılık düzeyleri ve sosyal kaytarma davranış düzeyleri arasındaki ilişki anlamlıdır. Bu ilişki ise ters yöndedir. Ayrıca sosyal kaytarma düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları üzerinde araştırma görevlilerinin kadro türü, öğrenim durumu, cinsiyet ve hizmet süresinin, herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Göven ve Şentürk (2019), idareciler ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve bağlılıklarını incelemiştir. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli olarak ele alınmıştır. Araştırmaya, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 293 öğretmen dâhil edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkların orta düzeyde olduğu, ancak örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ise anlamlı çıkmamıştır.

Selbi (2019), okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında görev yapan idareciler üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. İdarecilerin liderlik stilleri ve göstermiş oldukları örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma niceldir. Model olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya oransız örnekleme yoluyla seçilen okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde 661 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilen Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği ile Şahin (2014) tarafından geliştirilen Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen ve Wasti (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Elma (2003) tarafından geliştirilen İşe Yabancılaşma Ölçeği de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve okul kıdemlerinin liderlik, örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşma kavramlarına ilişkin verdikleri cevaplar üzerinde anlamı bir etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada okul müdürlerinin kullanmış oldukları liderlik stilleri ile göstermiş olduğu örgütsel adalet davranışı, öğretmenlerin örgütsel bağlılık

ve örgütsel yabancılaşma düzeyleri üzerinde de anlamlı bir etki oluşturduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca müdürlerin kullanmış oldukları liderlik stilleri ve göstermiş oldukları örgütsel adalet davranışları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordadığı görülmüştür.

Dönük (2019) ise, ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma niceldir. İlişkisel tarama modeli olarak ele alınmıştır. Araştırmaya ortaokullarda görev yapan 312 matematik öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin duygusal bağlılık ve okul iklimi algıları, tükenmişliklerini negatif yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak öğretmenlerin devam bağlılıklarının ise tükenmişliklerini pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Derin (2019), örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasında ilişki olup olmadığını ele alan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemi ile ilişkisel tarama modeli seçilerek yürütülmüştür. Araştırmaya 291 ortaokul öğretmeni dâhil edilmiş ancak 277 öğretmenin ölçeği değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, genel, içsel ve dışsal olarak yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Erkeklerin kadınlara göre yüksek iş doyumuna sahip olduğu, ayrıca lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin birbirlerine yakın düzeyde iş doyumuna sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada okul büyüklüğünün iş doyumuna üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları hem genel olarak hem de tüm alt boyutlarda (uyum, özdeşleştirme ve içselleştirme) yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyetin genel anlamda örgütsel bağlılık üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı ancak erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha yüksek düzeyde içselleştirme düzeyine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin birbirlerine yakın düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kendi kurumlarına daha fazla bağlılık duydukları sonucu çıkmıştır. Aynı araştırmada okul yapısı büyüdükçe öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttığı da belirtilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin iş doyumuna ile örgütsel bağlılıkları arasında orta derecede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2.19.1.2. Karara Katılmaya İlişkin Araştırmalar

Alanoğlu (2019), öğretmenlerin gözünden yöneticilerin yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyumu ve tükenmişlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi olarak ele alınmış ve ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmaya, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 600 lise öğretmeni dâhil edilmiştir. Ancak 561 öğretmenin ölçeği değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler, zümre kararları ile öğrenci işleri ve akademik kararlara orta düzeyde katılım gösterirken, yönetim ile ilgili konularda düşük düzeyde karara katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Algılanan müdür yönetim tarzının öğretmenlerin karara katılma üzerindeki etkilerine ait sonuçlara bakıldığında; idarecilerin sergilemiş olduğu işbirlikli yönetim tarzının, öğretmenlerin zümre, okul yönetimi, öğrenci işleri ve akademik kararlara katılmaları üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Müdürlerin sergilemiş olduğu otoriter yönetim tarzının ise, öğretmenlerin zümre, okul yönetimi, öğrenci işleri ve akademik kararlara katılmaları üzerinde negatif anlamlı şekilde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. İlgisiz yönetim tarzının ise öğretmenlerin zümre, öğrenci işleri, akademik kararlara katılmaları üzerinde negatif anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Karşı koyucu yönetim tarzının, öğretmenlerin zümre kararlarına katılmaları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı ancak okul yönetimi, öğrenci işleri ve akademik kararlara katılımları üzerinde ise negatif ve anlamlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Köylü (2018), karara katılımın, örgütsel bağlılık ile psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi olarak genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmaya, tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleriyle eğitimin her kademesinden 544 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yönetim sürecine “oldukça” katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdemin öğretmenlerin kararlara katılmaları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülürken, mezuniyet ve okul hizmet sürelerinin ise anlamlı bir etki yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır. Lisans mezunu ve 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yüksek düzeyde kararlara katıldıkları da görülmüştür. Aynı araştırmada kıdemin artmasıyla öğretmenlerin kararlara katılmalarının da düştüğü belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin ifadelerine verdikleri yanıtlar genel olarak “bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet, okul türü ve kıdemin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ancak, mezuniyet durumları ve kıdemleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri daha fazlayken, kıdemi fazla olan

öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bu ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Başaran (2017), öğretmenlerin karara katılmalarını incelemiştir. Araştırmada genel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 76 anaokulu öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri, James M. Lipham (1979) tarafından geliştirilen daha sonra Açıköz (1984) ve ardından Köklü (1994) tarafından uyarlanan Karara Katılma Anketi aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler öğretimle ilgili kararlara “çok” katılırken yönetimle ilgili kararlara ise “biraz” düzeyde katılmakta olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenler, yönetim ile ilgili kararlardan ziyade öğretim ile ilgili kararlara daha fazla katılmaktadırlar. Ayrıca, cinsiyet ve okuldaki hizmet süresinin kararlara katılma üzerinde anlamlı farklılık göstermediği ancak yüksek kıdemli öğretmenler düşük kıdemli öğretmenlere göre yönetimi ilgilendiren kararlara çok katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Şahin (2017), yöneticilerin örgütsel iletişimleriyle öğretmenlerin karara katılmalarını incelemiştir. Araştırma nicel araştırmadır. Model olarak tarama modelinde ilişkiisel bir araştırma modeli olarak yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan Karara Katılma Ölçeği ve Örgütsel İletişim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 430 öğretmen ve yönetici dâhil edilmiş ancak 330 öğretmenden veri toplanabilmiştir. Araştırmanın sonucunda karara katılma ölçeğinde geçen ifadeler, müdürlerin “genellikle”, öğretmenlerin ise “çok az” ve “genellikle” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Müdürlerin ve öğretmenlerin, öğretmenler kurulunda karara katılma ifadelerine öğretmenler “çok az” ve “genellikle” şeklinde cevap verirken, müdürlerin “genellikle” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Ayrıca hizmetçi etkinliklerine müdürlerin “genellikle” ve öğretmenlerin “çok az” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

Gönen (2016), örgütsel bağlılık ile karar verme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi olarak ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 380 ortaokul öğretmeni dâhil edilmiş ancak 302 öğretmenin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmadaki verilerin toplanmasında, Başyigit (2009) tarafından geliştirilen Karara Katılım Ölçeği ile Balay’ın 2000 yılında geliştirdiği Örgütsel Bağlılık Ölçeği araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre örgütsel bağlılıkta erkeklerin kadınlara göre daha fazla düzeyde içselleştirme ve örgütsel bağlılığa sahip olduğu görülmüştür. Branşa göre, sınıf öğretmenlerinin uyumu branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu, okul türü değişkenine göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerin uyumunun ortaokulda çalışanlardan daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Örgütsel bağlılığa

ilişkin olarak hizmet süresi değişkenine göre, 1-3 yıl hizmet süresinin 4-6 yıla göre daha fazla içselleştirme düzeyine sahip olduğu görülürken, 10-üstü yıl hizmet süresinin ise 1-3 yıl ve 7-10 yıla göre içselleştirme düzeylerinin daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırmada karara katılmaya ilişkin sonuçlara bakıldığında, erkeklerin eğitim öğretim, yönetsel konularda genel olarak kadınlardan daha fazla kararlara katıldıkları soncu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin yönetsel kararlara branş öğretmenlerinden daha fazla katıldıkları görülmüştür. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yönetsel kararlara ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla katıldıkları sonucu da ortaya çıkmıştır. 1-3 yıl kıdemi olan öğretmenler eğitim-öğretim, yönetsel ve genel olarak kararlara 4-6 yıl kıdemi olan öğretmenlerden daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bunun yanında 10 yıl ve üstü hizmet süresi olan öğretmenlerin eğitim öğretim, yönetsel ve genel olarak kararlara, 1-3 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerden daha fazla katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak, örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmış ve ilişkinin yönü ise pozitif yönde olduğu görülmüştür.

Demirtaş ve Alanoğlu (2015), karara katılma ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma olarak yürütölen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemiyle ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 159 sınıf, 220 branş öğretmeni olmak üzere 379 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin yönetsel kararlara orta, eğitimsel kararlara yüksek düzeyde katıldıkları; iş doyumunu ile eğitimsel ve yönetsel kararlara orta düzeyde katıldıkları ve aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kararlara katılımları, iş doyumlarını %41 oranında etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Kaygısız (2012), örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada nicel olup, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya küme örnekleme yoluyla seçölen 296 öğretmen katılmıştır. Veriler, Allen ve Meyer'ın (1997) geliştirdiği, Boylu, Pelit ve Güçer'in (2007) uyarladığı Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Karaca'ya (2001) ait Karara Katılım Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve duygusal bağlılığının yüksek düzeyde olduğu; devam bağlılığının ise düşük düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kurum tipi, branş, eğitim bölgesi, yaş, bulunduğı okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdemi ve mezun olunan okul türlerinin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin istihdam tipi ve medeni durumları örgütsel bağlılıkları üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırma sonuçlarına göre,

öğretmenlerin, fiziki yapı/araç ve gereç ile ilgili konulara en az düzeyde katıldıkları; branş, eğitim bölgesi, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul türünün karara katılmaları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu sonucu çıkmıştır. Ancak, öğretmenlerin kurum tipi, istihdam tipi, medeni durum, bulunduğu okuldaki hizmet süresi karara katılmaları üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu bulunmuştur. Son olarak örgütsel bağlılık ile karara katılma arasındaki ilişki anlamlı ve orta düzeydedir. Araştırmada, öğretmenlerinin karara katılma durumu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Yavuz (2001), lise yöneticileri ile öğretmenleri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okulda yerinden ve merkezi yönetime ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bu görüşlerin ise karar verme sürecine etkilerini incelemiştir. Araştırmaya İzmir ilinde bulunan liselerdeki 70 idareci ve 403 öğretmen dâhil edilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Yönetim Yönelimi Ölçeği ile Karara Katılma Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, idarecilerin büyük oranda merkezden yönelimli, öğretmenlerin ise okulda yerinden yönetim yönelimli olduğu görülmüştür. Okulda yerinden yönetim hem öğretmenler hem de yöneticiler için *pek çok* düzeyde önemliken, merkezden yönetimin idareciler için *orta*, öğretmenler için ise *az* düzeyde önemli olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada idareciler öğretmenleri kararlara pek çok düzeyde katmak istediklerini ancak çok düzeyde kattıkları, ancak bunun aksine öğretmenlerin karar sürecine katılımlarının az düzeyde olduğu görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin karara katma/katılma durumu ve isteği, öğretim ile ilgili konularda ortak görüş içinde oldukları görülmüştür. Ayrıca idarecilerin yönetim yönelimleri, kendilerinin öğretmenleri karara katma durumu ve isteğine ilişkin görüşlerini etkilemediği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin yönetim yönelimleri, kendilerinin karara katılma durum ve isteklerine ilişkin görüşlerini etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak yerinden yönetim yönelimli öğretmenlerin, merkezden yönetim yönelimli öğretmenlere göre karara katılma durumu ve isteği bakımından daha istekli ve katılımcı oldukları görülmüştür.

Yukarıda yurt içinde yapılan araştırmaların çoğunluğunun örgütsel bağlılık (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020; Akgül, 2020; Atlamaz, 2019; Cengil ve Çimen, 2019; Demirok, 2020; Derin, 2019; Diken, Koçyiğit ve Topaloğlu, 2019; Dönük, 2019; Durusu ve Cemaloğlu, 2019; Ersöz, 2019; Göçer, 2020; Göven ve Şentürk, 2019; Örgen, 2020; Saylık, 2019; Selbi, 2019) konusunu ele aldığı görülmüştür. Ayrıca karara katılma (Alanoğlu, 2019; Başaran, 2017; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Şahin, 2017; Yavuz, 2001) konusu ile bu

araştırmanın konusu olan karara katılma ile örgütsel bağlılığı ele alan sadece 1 araştırmaya (Kaygısız, 2012; Köylü, 2018) rastlanmıştır. Yurt içi araştırmalar incelendiğinde tamamının nicel araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama modelinde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle gerek örgütsel bağlılık gerekse karara katılma konularının nitel veri analizleri veya karma model ile ele alınıp değerlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca ele alınan yerli araştırmaların çoğunda (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020; Demirok, 2020; Göçer, 2020; Atlamaz, 2019; Durusu ve Cemaloğlu, 2019; Derin, 2019) öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi yüksek çıkarken bazı araştırmalarda ise (Örgen, 2020; Cengil ve Çimen, 2019; Göven ve Şentürk, 2019) örgütsel bağlılık düzeyi orta düzeyde çıkmıştır.

2.19.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Aşağıda örgütsel bağlılık ve karara katılmaya ilişkin yurt dışında yapılan araştırmalara başlıklar halinde yer verilmiştir.

2.19.2.1. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Araştırmalar

Jameel, Mahmood ve Jwmaa (2020), ortaokul öğretmenleri arasında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık adlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya tabakalı rastgele yolla seçilen 8 resmi ortaokulda görev yapan 98 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri, Crow ve ark. (2012) tarafından geliştirilen Örgütsel Adalet Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, dağılımcı ve örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki anlamlı ve pozitif yönlüdür. Ayrıca prosedürel adalet ve etkileşimli adalet, örgütsel bağlılığı önemli ölçüde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Tamghe (2020), Kamerun'da devlet ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılıkları adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma nicel bir araştırma olarak ele alınmıştır. Araştırmaya rastgele bir yöntemle seçilen, 426 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim kurumundaki yönetim uygulamalarında eşitlik seviyesinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, dağıtımcı adalet, usule dayalı adalet ve etkileşimli adaletin örgütsel bağlılığı anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür.

Manalo, Castro ve Uy (2020), Metro-Manila'da özel ortaokul öğretmenlerinin motivasyonun örgütsel bağlılık ve işe katılımına etkisi üzerinde iş tatmininin aracılık rolü adlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın modeli, betimleyici ilişkisel model olarak ele alınmıştır. Araştırmaya, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen Metro-Manila'daki 1.098 özel ortaokul öğretmeni dâhil edilmiştir. Delobbe ve Vandenberghe'in (2000) Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Schaufeli, Bakker ve Salanova'nın (2006) Utrecht İşe Katılım Ölçekleriyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin motive olduğu **ve yüksek** düzeyde iş

tatmini, örgütsel bağlılık ve iş katılımı olduğu görülmüştür. Ayrıca, motivasyon ve iş doyumunun örgütsel bağlılık ve iş katılımı üzerinde önemli derecede olumlu etkisi olduğu; iş doyumunu, motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş katılımı üzerindeki etkisine aracılık ettiği de ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca, yaptığı işte motive olan ve memnun olan öğretmenlerin, yüksek düzeyde iş katılımı ve örgütsel bağlılığa sahip oldukları belirtilmiştir.

Anari (2012), liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin duygusal zekâları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada, öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin yanında, ayrıca iş tatminleri ve örgütsel bağlılıklarını incelemiştir. Bununla birlikte cinsiyet ve yaşın örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Araştırmaya, orantılı tabakalı örnekleme ve basit rastgele seçimle belirlenen 29 erkek ve 55 kadın lise İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 84 kişi dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri, Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Testi, Spector (1994) tarafından geliştirilen Kişisel Memnuniyet Anketi ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, duygusal zekâ ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında; iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetleri ve yaşlarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerinde herhangi anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Araştırmada duygusal zekâ açısından kadınlar lehine bir sonuç çıkarken, yaşın duygusal zekâ üzerinde herhangi anlamlı bir etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Nagar (2012), tükenmişlik zamanlarında öğretmenler arasında örgütsel bağlılık ve iş tatmini adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, tükenmişlik boyutları ve iş tatmini arasındaki ilişki ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ampirik olarak araştırmayı amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenin iş doyumunun örgütsel bağlılığı etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Jammu Üniversitesi'nden 255 akademisyen dâhil edilmiştir ancak bu katılımcıların 153'ü araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık ve Minnesota Memnuniyet Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, tükenmişliğin üç boyutu olan, duyarsızlaşma, kişisel başarının azalması ve duygusal tükenme, iş memnuniyetinin azalmasına neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İş tatminindeki artış örgütsel bağlılık üzerinde önemli ölçüde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, kadın öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişliğe sahip oldukları ve bu durumun kişisel başarılarını azalttığı ve öğrencileriyle olan akademik ilişkilerinde azalmaya neden olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin ise daha fazla duyarsızlaşmaya sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte aynı

araştırmada kadınların, erkek öğretmenlere göre daha fazla iş tatmini duymakta oldukları; kadın öğretmenlerin daha fazla örgütsel bağlılığa sahip oldukları sonucu çıkmıştır.

Hulpia, Devos ve Keer (2010), dağıtımçı liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, işbirlikçi bir liderlik ekibinin, dağıtılmış liderliğin, katılımcı karar verme anlayışının ve bağlamının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 1522 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, okullar arası farklılıklar, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarındaki varyansın %9'unu açıkladığı sonucu çıkmıştır. Ayrıca, bir kurumda işbirlikçi bir liderlik ekibinin bulunmasının ve liderlik desteği miktarının, örgütsel bağlılık üzerinde önemli derecede olumlu etkiler oluşturduğu; katılımcı karar verme anlayışı ile destekleyici liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu; denetleyici liderliğin, örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz yönde bir etki oluşturduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Malik, Nawab, Naem ve Danish (2010), Pakistan kamu sektörüne bağlı üniversitelerdeki akademisyenlerin iş tatminleri ve örgütsel bağlılıklarını inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğretim görevlilerinin iş boyutları ile ilgili memnuniyetlerinin algılanan örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemek ve akademisyenlerin üniversitelere ne ölçüde bağlı olduklarını ve işlerinin farklı boyutlarından ne kadar memnun kaldıklarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli ankete dayalı betimsel modeldir. Araştırmaya, 650 katılımcı dâhil edilmiş, 331 katılımcının verileri değerlendirmeye alınabilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, akademisyenlerin yaptıkları işin kendilerinden duyulan memnuniyetin, denetim kalitesinin ve ücret memnuniyetinin örgütsel bağlılıkları üzerinde önemli derecede olumlu bir etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, denetim, maaş, iş arkadaşları ve terfi fırsatları ile yüksek düzeyde örgütsel bağlılık ve memnuniyetleri olduğu sonucu da çıkmıştır.

Chughtai, Sohail ve Zafar (2006), Pakistan Üniversitesindeki akademisyenler arasındaki örgütsel bağlılıklarının sonuçları ve öncelikleri adlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı, belirlenen kişisel özelliklerin, iş doyumu ve örgütsel adaletin akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Aynı araştırmada, örgütsel bağlılığın iş performansı üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama modeli olarak ele alınmıştır. Araştırmanın verileri, Mowday, Porter ve Steers (1982) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Anketi ve Weiss, Dawis, İngiltere ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen Minnesota Memnuniyet Anketi ile toplanmıştır. Araştırmaya Pakistan'ın üç büyük kenti olan

Lahor, İslamabad ve Peşaver kentlerindeki 33 üniversiteden 125 akademisyen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda kişisel özellikler, iş doyumu ve örgütsel adalet, akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları ile önemli ölçüde bir ilişkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Dee, Henkin ve Sigleton (2006), dört takım tabanlı okul ekip yapılarının bir ilköğretim okulundaki öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada ekip çalışması değişkenlerinin bağlılık üzerindeki doğrudan etkilerinin yanı sıra güçlendirme, iletişim ve özerklik yoluyla dolaylı etkileri incelenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem ve kurum hizmet sürelerinin de etkisi incelenmiştir. Araştırmaya, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısında bulunan bir kentsel bölgenin sekiz ilköğretim okulunda görev yapan 210 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri, Mowday, Steers ve Porter'ın (1979) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okullardaki takım öğretiminin, okula bağlılık üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim programları için yapılan ekip çalışmaları, yönetim için kurulan ekip çalışmaları ve sosyal ilişkiler için kurulan ekip çalışmalarının öğretmenlerin bağlılıkları üzerinde önemli ölçüde katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Nguni, Slegers ve Denessen (2006), dönüşümsel ve etkileşimsel liderliğin, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Tanzanya'da yürütülmüştür. Araştırmaya, rastgele seçilen 70 okuldan seçilen 700 ilkokul öğretmeni katılım göstermiştir. Ancak toplam 560 öğretmenden veriler toplanabilmiştir. Araştırmanın verileri, Bycio ve diğerleri (1995) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Anketi ve Mowday ve ark. (1979) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Anketi aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dönüşümcü liderlik boyutlarının öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde önemli ölçüde ilişkili ve etkili olduğu; dönüşümcü liderliğin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı tahmininde etkileşimsel liderliğe önemli ilave etkileri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca iş tatmininin de, dönüşümcü liderliğin, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkilerini belirleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Somech ve Bogler (2002) yılında öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıklarının öncelikleri ve sonuçları adlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki ve örgütsel bağlılıklarının karar alma sürecine katılımları ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile ayırt edici ilişkilerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Araştırmaya İsrail'de 25 ortaokul ve 27 liseden seçilen 983 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın

verileri, Mowday ve arkadaşlarının (1979) geliştirdiği Örgütsel Bağlılık Anketi ve Bacharach, Bauer ve Shedd (1986) tarafından geliştirilen Karara Katılım Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin yönetimle, teknik konularla ilgili kararlara katılım göstermesi onların örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı sonucu çıkmıştır. Ayrıca aynı araştırmada, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları öğrenci boyutuna yönelik örgütsel vatandaşlık ile olumlu ilişkiliyken; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışının öğrenci, takım ve organizasyona alt boyutlarında pozitif olarak ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.19.2.2. Karara Katılmaya İlişkin Araştırmalar

Harrison, McNamara ve O'Hara (2020), ikinci düzey okul süreçlerinde öğrenci ve öğretmen katılımı düzeyinin değerlendirilmesi ve karar verme sürecine katılımlarını inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada dört soruya cevap aranmıştır. İlk olarak, okulda öğretmenlerin ve öğrencilerin (paydaşların) kurumda karar alma sürecine katılımını etkileyen kültürler, uygulamalar ve liderlik sistemlerinin neler olduğu; ikinci olarak, okul paydaşlarının farklı katılımcı süreçlerle nasıl etkileşime girdikleri; üçüncü olarak, okul paydaşlarının hangi kurumsal özelliklere değer verdikleri sorularına yanıt aranmıştır. Son olarak da, okul paydaşlarının sahip olduğu değerlerin hangi kurumsal süreçler ve uygulamalarla somutlaştırıldığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmaya, ikinci düzey bir okuldan 600 öğrenci içinden 60 öğrenci ve 26 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri, bir anketten ve 15-16 yaş arasında ortaöğretime geçiş aşamasında olan öğrencilerle görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma, karma desenli bir model olarak yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda gömülü teori ve fenomenolojiden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya konu olan okul, öğrencileri ve öğretmenleri karar alma süreçlerine dâhil etmede etkin bir rol üstlendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyal, kişisel ve mesleki bir güçlendirme kaynağı olan deneyimli öğretmenler ve özellikle öğrencilerin kararlarda seslerinin daha fazla çıkması gerektiğini belirtmişlerdir. Son olarak araştırmaya konu olan tüm paydaşlar okulda kendilerini ilgilendiren tüm kararlara katılımlarını önemli görmektedirler.

Wainaina, Iravo ve Waititu (2014), Kenya'daki özel ve kamu üniversitelerindeki akademik personelin karara katılımlarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, betimsel araştırma modeli olarak ele alınmış ve kesitsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmaya tabakalama yöntemi ile 16 üniversiteden basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 347 kişi dâhil edilmiştir. Ancak 282 kişinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışanların karara katılımlarının, onların örgütsel bağlılıklarını önemli ölçüde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Aynı araştırmanın sonucuna göre, akademisyenlerin özellikle kendi mesleklerini ve çalışma hayatlarını etkileyen kararlara katılması gerektiği sonucunu ortaya çıkmıştır.

Yukarıda yabancı alanyazında ele alınan araştırmalar incelendiğinde yapılan araştırmaların çoğunluğunun örgütsel bağlılık (Anari, 2012; Chughtai, Sohail ve Zafar, 2006; Dee, Henkin ve Sigleton, 2006; Jameel, Mahmood ve Jwmaa, 2020; Malik, Nawab, Naem ve Danish, 2010; Manalo, Castro ve Uy, 2020; Nagar, 2012; Nguni, Slegers ve Denessen, 2006; Tamghe, 2020) konusunu ele aldığı görülmüştür. Karar katılmayı (Harrison, McNamara ve O'Hara, 2020) ve bu araştırmanın konusu olan karara katılma ile örgütsel bağlılığı ele alan (Somech ve Bogler, 2002; Wainaina, Iravo ve Waititu, 2014) ele alan az araştırmaya rastlanmıştır. Yabancı alanyazındaki araştırmaların tamamı nicel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Örgütsel bağlılık ile karara katılma artasındaki ilişkiyi ele alan yabancı alanyazında nitelikli araştırmalara ihtiyaç duyulduğu, yapılacak araştırmaların nitel yöntemle desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve araçları, uygulama süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin analizi ve araştırmacının süreç içindeki rolü konularında bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelidir. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle nesnel bir yaklaşımla ele alan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan kişi ve durumlar kendi koşulları içinde olduğu gibi yorumlanmadan ele alınır (Karasar, 2018). İki ya da daha fazla sayıda özelliğe ilişkin veri toplanarak bunlar arasındaki ilişkilerin varlığının veya derecesinin sorgulandığı ilişkisel tarama modelinde, iki değişkenden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösterir (Can, 2018). Bu model, ayrıca iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimi veya değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini 2019 - 2020 eğitim öğretim yılında, İzmir'in metropol ilçelerindeki resmi ortaokullarında görev yapan 8.047 öğretmen oluşturmaktadır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre İzmir'in metropol 11 ilçesindeki resmi ortaokul ve bu ortaokullarda görev yapan öğretmen sayıları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Evrene İlişkin Dağılımlar

Sıra	İlçe Adı	Ortaokul Sayısı	Öğretmen Sayısı	%
1	Balçova	6	205	2.5
2	Bayraklı	17	856	10.6
3	Bornova	29	1.250	15.5
4	Buca	27	1.391	17.3
5	Çiğli	17	573	7.1
6	Gazimir	13	506	6.3
7	Güzelbahçe	5	92	1.1
8	Karabağlar	27	1.280	15.9
9	Karşıyaka	17	796	9.9
10	Konak	33	952	11.8
11	Narlıdere	6	146	1.8
	Toplam	197	8.047	100.0

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örnekleme, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verdiği araştırma izni sonucunda araştırmaya gönüllü olarak katılan ve 2019 Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre İzmir'in en büyük ilk 5 metropol ilçesi olan Buca, Karabağlar, Bornova, Konak ve Karşıyaka ilçelerinden oranlı küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 26 resmi ortaokulda görev yapan 713 öğretmenden oluşmaktadır.

Örnekleme ilişkin dağılımlar Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Örneklem İlişkin Dağılımlar

Sıra	İlçe Adı	Okul Sayısı	%	Öğretmen Sayısı	%
1	Buca	27	20.3	1391	24.5
2	Karabağlar	27	20.3	1280	22.6
3	Bornova	29	21.8	1250	22.0
4	Konak	33	24.8	952	16.8
5	Karşıyaka	17	12.8	796	14.0
	Toplam	133	100.0	5669	100.0
1	Buca	5	20.3	175	24.5
2	Karabağlar	5	20.3	162	22.6
3	Bornova	6	21.8	157	22.0
4	Konak	8	24.8	119	16.8
5	Karşıyaka	2	12.8	100	14.0
	Toplam	26	100.0	713	100.0

Tablo 2'de her bir ilçenin ortaokul ve öğretmen sayısı, diğer ilçelerin ortaokul ve öğretmen sayısına göre yüzdesel oranları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Buna göre, ortaokul sayısı en fazla olan Konak ilçesi, 5 büyük metropol ilçedeki toplam ortaokul sayısının %24.8'ini oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmen sayısının en fazla olduğu Buca ilçesi ise diğer ilçelerdeki öğretmen sayılarının %24.5'ini oluşturmaktadır. Bu veriler ışığında ilçelerden seçilecek ortaokul ve öğretmen sayıları belirlenmiştir. Buna göre en çok ortaokula sahip olan Konak ilçesinden 8 okul, en az ortaokul sayısına sahip olan Karşıyaka ilçesinden ise 2 okul seçilmiştir. En çok öğretmen sayısına sahip olan Buca ilçesinden 175 öğretmen, en az öğretmen sayısına sahip olan Karşıyaka ilçesinden ise 100 öğretmen seçilmiştir.

Örnekleme alınacak ortaokullar ile öğretmen sayıları belirlenirken birinci aşamada her ilçe için, kararlaştırılan sayıda ortaokul basit seçkisiz örnekleme ile seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, örnekleme alınacak her birimin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu yöntemdir (Büyüköztürk, 2018:88). İkinci aşamada ise ilçeler için kararlaştırılan sayıda öğretmen, ortaokullardan eşit miktarda seçilmiştir.

Okullarda dağılımın kapsayıcı olması dikkate alınarak oranlı küme örnekleme yöntemiyle ulaşılan öğretmen grubundan 800 ölçek toplanmış ve 713 öğretmenin ölçeği değerlendirmeye alınmıştır. Uygulanan 800 ölçekten 87'si kişisel verilerin doldurulmadığı ya da ölçek sorularının okunmadan cevaplandığı görüşü belirttiği için değerlendirmeye alınmamıştır. Bu kapsamda belirlenen örneklem aşağıdaki örnekleme belirleme formülü dikkate alınarak oluşturulmuştur.

$$n = \frac{N.t^2.p.q}{d^2 (N-1) + t^2.p.q}$$

Hedef katılımcı sayısı “N”; Örneklem “n”; İncelenen olayın görülüş sıklığı “p”; incelenen olayın görülmeyiş sıklığı “q”; t tablosuna göre bulunan teorik değer “t”; görülüş sıklığına göre kabul edilen örnekleme hatası “d” olarak ele alınmıştır.

Ortaokul öğretmenleri arasında seçilecek minimum öğretmen sayısını belirlemek için yapılan hesaplama;

$$n = \frac{5669 \times (1,96^2) \times 0,5 \times 0,5}{(0,05^2) \times (5669 - 1) + (1,96^2) \times 0,5 \times 0,5}$$

n = 359 kişi örnekleme alınması gereken en az öğretmen sayısını göstermektedir. Ölçeklerin dönüşünde yaşanacak sorunlar ve ölçeklerin doldurulması sırasında meydana gelebilecek olağandışı durumlardan dolayı 800 öğretmene ölçek uygulanmış ve geri dönüşü sağlanan 713 ölçeğin analizi yapılmıştır.

Ölçme aracının 1. bölümünde yer alan kişisel bilgi formuna yanıt veren ve araştırmanın örneklemini oluşturan 713 öğretmene ilişkin kişisel bilgilere ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	411	57.6
Erkek	302	42.4
Toplam	713	100.0

Tablo 3’e göre araştırmanın örnekleminin % 57.6’sını (n=411) kadın öğretmenler, %42.4’ünü ise (n=302) erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem grubunun branşlarına göre dağılımı Tablo 4'te verilmektedir

Tablo 4. Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	n	%
Fen Bilimleri	221	31.0
Sosyal Bilimler	86	12.1
Dil Bilimleri	168	23.6
Sanat ve Spor	83	11.6
Diğer	155	21.7
Toplam	713	100.0

Tablo 4'e göre araştırmanın örnekleminin % 31.0'ini (n=221) Fen Bilimleri, % 12.1'ini (n=86) Sosyal Bilimler, % 23.6'sını (n=168) Dil Bilimleri, % 11.6'sını (n=83) Sanat ve Spor, %21.7'sini ise (n=155) Diğer branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklem grubunun kıdemlerine göre dağılımı Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	n	%
0-5 Yıl	100	14.0
6-10 Yıl	142	19.9
11-15 Yıl	158	22.2
16-20 Yıl	156	21.9
21-Üstü Yıl	157	22.0
Toplam	713	100.0

Tablo 5'e göre araştırmanın örnekleminin % 14.0'ünü (n = 100) 0-5 yıl, % 19.9'unu (n = 142) 6-10 yıl, % 22.2'sini (n = 158) 11-15 yıl, % 21.9'unu (n = 156) 16-20 yıl, % 22.0'sini ise (n = 157) 21- Üstü Yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem grubunun çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Çalışılan Okul Hizmet Süresi	n	%
0-2 Yıl	215	30.2
3-4 Yıl	172	24.1
5-6 Yıl	131	18.4
7-8 Yıl	182	11.5
9-Üstü Yıl	113	15.8
Toplam	713	100.0

Tablo 6'ya göre araştırmanın örnekleminin % 30.2'sinin (n = 215) 0-2 yıl, % 24.1'inin (n =172) 3-4 yıl, % 18.4'ünün (n = 131) 5-6 yıl, % 11.5'inin (n = 182) 7-8 yıl, % 15.8'inin ise (n = 113) 9- Üstü Yıl çalıştıkları okul süresine sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışmada kullanılan veriler “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Karara Katılma Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Karara Katılma Ölçeği”ni geliştiren araştırmacılardan ölçekleri kullanmak için gerekli izinler alınmıştır. Aşağıda ölçeklere ait gerekli bilgilere yer verilmektedir.

3.3.1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Meyer ve Allen (1990) tarafından geliştirilen ölçek, üç alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlar sırasıyla “Duygusal Bağlılık, “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” şeklindedir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, duygusal bağlılık boyutu için $\alpha=0.87$, devam bağlılığında $\alpha= 0.75$, normatif bağlılıkta ise $\alpha= 0.79$ olarak bulunmuştur.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği 2007’de Türkçeye uyarlanmıştır. Boylu, Pelit ve Güçer (2007) tarafından uyarlanan ölçek, 5’li likert olarak oluşturulmuştur. Ölçek ifadeleri, “1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 4- Katılıyorum ve 5- Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde puanlanmıştır. 19 maddeden oluşan bu ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha =0.85$, iç tutarlılık katsayısı Cronbach’s Alpha 0.82 olarak bulunmuştur. Duygusal bağlılığın iç tutarlılık katsayısı 0.90; devam bağlılığı 0.77; normatif bağlılık ise 0.77 olarak bulunmuştur.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ait maddelerin puan aralıkları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine Ait Puan Aralıkları

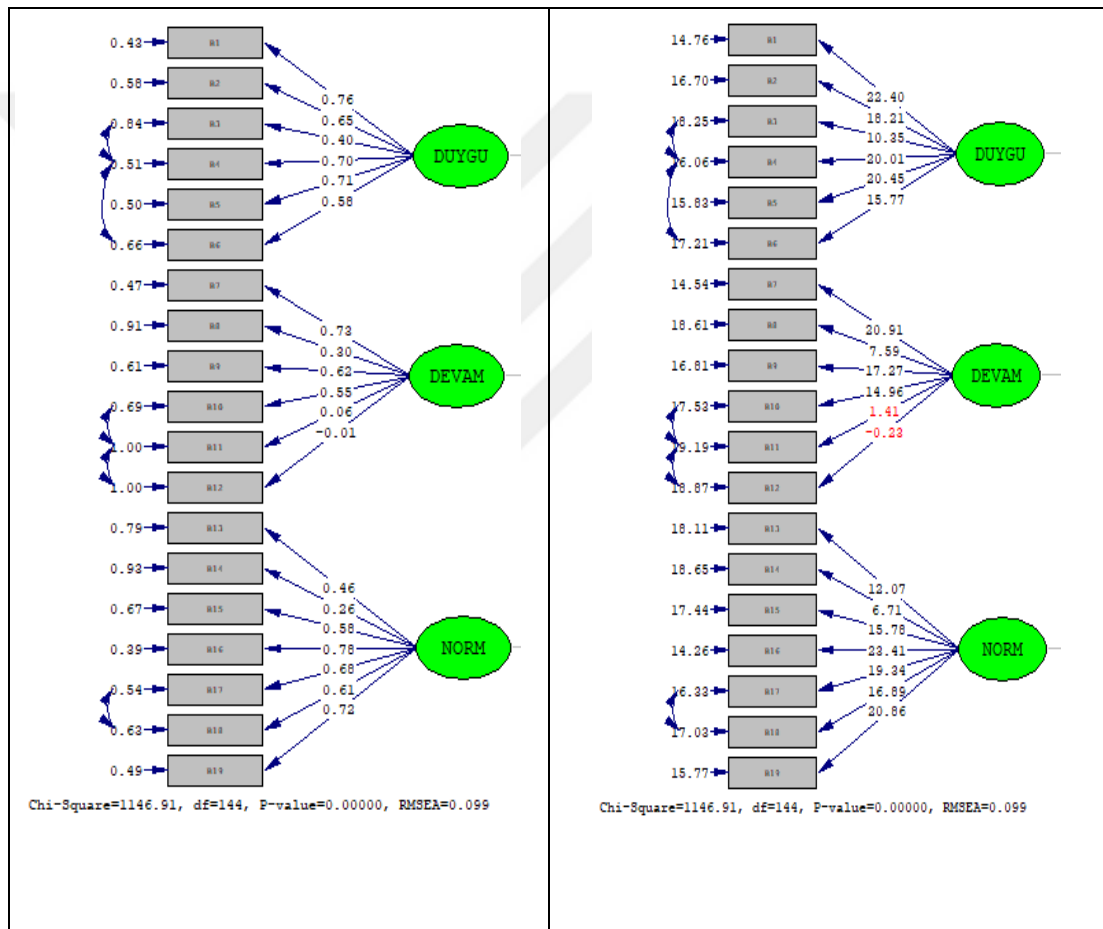
Seçenek	Verilen puanlar	Puan Aralıkları	Ölçüt
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20 - 5.00	Pek çok
Katılıyorum	4	3.40 - 4.19	Çok
Kısmen Katılıyorum	3	2.60 - 3.39	Orta
Katılmıyorum	2	1.80 - 2.59	Az
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00 - 1.79	Çok az

Ölçeğin 1. maddesinden 6. maddesine kadar olan bölüm “Duygusal Bağlılık” alt boyutunu oluştururken, 7. maddesinden başlayarak 12. maddesine kadar olan kısmını ise “Devam Bağlılığı” alt boyutu oluşturmaktadır. 13. maddeden başlayarak 19. maddeye kadar olan kısmı ise “Normatif Bağlılık” alt boyutu oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan 3, 4, 6 ve 14

numaralı maddeler olumsuz maddelerdir. Bunun dışındaki 15 maddenin tamamı olumlu ifadelerden oluşmaktadır.

Aşağıda Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin “Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (DFA)”, “DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları” ve “Güvenirlilik Analizi Sonuçları” verilmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi, bu araştırma için toplanan veriler üzerinden “Linear Structural Relations (Lisrel)” paket programı ile yapılmıştır.

Şekil 1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği “Doğrulayıcı Faktör Analizi” Sonuçları



Şekil 1’e göre Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin DFA modeli sonuçları, parametrik ölçülerinin anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının standartlaştırılmış r ve T değerleri kabul edilebilir ölçülerdedir. Ölçekteki maddelerin, belirlenen faktörleri birbirlerinden bağımsız olarak açıklayabildikleri görülmektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin “Doğrulayıcı Faktör Analizi” bulgularındaki r ve T değerleri Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. Örgütsel Bağlılık Ölçeği r ve T Değerleri

Boyutlar	Maddeler	r	T
Duygusal	b1. Kariyer hayatımın geriye kalanını bu okulda geçirmekten mutluluk duyarım	0.76	22.40
	b2. Çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum	0.65	18.21
	b3. Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum	0.40	10.35
	b4. Bu okula karşı “duygusal bir bağ” hissetmiyorum	0.70	20.01
	b5. Bu okul benim için çok fazla kişisel anlam taşıyor	0.71	20.45
	b6. Çalıştığım okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum	0.58	15.77
Devam	b7. Çalıştığım okuldan dışarıdaki insanlara gururla bahsediyorum	0.73	20.91
	b8. Şu an bu okulda kalmam, bir istek olduğu kadar bir gerekliliktir	0.30	7.59
	b9. İstesem bile şu an bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olurdu	0.62	17.27
	b10. Şu an bu okuldan ayrılmak istediğime karar verirsem, hayatımın büyük bölümü zarara uğrar	0.55	14.96
	b11. Bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum	0.06	1.41
	b12. Benim için bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de var olan alternatiflerin azlığıdır	-0.01	-0.23
Normatif	b13. Bu okulda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri de, ayrılmamın büyük kişisel fedakârlık gerektirmesidir. Başka bir okul, burada sahip olduğum olanakları karşılamayabilir	0.46	12.07
	b14. Bu okulda çalışmaya devam etmek için herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum	0.26	6.71
	b15. Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım okuldan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor	0.58	15.78
	b16. Bu okul benim sadakatimi hak ediyor	0.78	23.41
	b17. Bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim	0.68	19.34
	b18. Bu okuldan şimdi ayrılmanın, burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum	0.61	16.89
	b19. Çalıştığım okula çok şey borçluyum	0.72	20.86

Örgütsel bağlılık ölçeğinin DFA modeli uyum iyiliği indeksleri sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Örgütsel Bağlılık Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları

χ^2	Sd	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
1146,91	144	0.86	0.92	0.91	0.93	0.93	0.079	0.099

Tablo 9’a göre DFA modeli uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, NFI, RFI, CFI ve IFI indekslerinin 0.90’dan büyük; GFI indeksinin 0.90’dan küçük olduğu tespit edilmiştir. RMR ve RMSEA indekslerine bakıldığında ise bu indeks değerlerinin 0.10’dan küçük olduğu ortaya çıkmıştır. Belirtilen bu sonuçlar, indekslerin kabul edilebilir yeterlilikte olduğunu

göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999:1). Buna göre bu araştırma için DFA modelinin uygun ölçülerde olduğuna ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçebileceğine karar verilmiştir.

Örgütsel bağlılık ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik ölçümleri tablosu Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri

Bağlılık Ölçeği ve Alt Boyutları							
Bağlılık Ölçeği		Duygusal		Devam		Normatif	
Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde
,871	19	,805	6	,669	6	,792	7

Tablo 10’a göre örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin alpha katsayıları verilmektedir. Ölçeğin "Duygusal Bağlılık" alt boyutunun güvenilirlik katsayısının $\alpha=0.805$, "Devam Bağlılığı" alt boyutunun güvenilirlik katsayısının $\alpha=0.669$, "Normatif Bağlılık" alt boyutunun güvenilirlik katsayısının ise $\alpha=0.792$, ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısının ise $\alpha=0.871$ olduğu görülmektedir.

Buna göre Cronbach’s Alpha Katsayı değeri;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ aralığı için “Güvenilir değil”

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ aralığı için “Düşük derecede güvenilir”

$0.60 \leq \alpha < 0.90$ aralığı için “Oldukça güvenilir”

$0.90 \leq \alpha < 1.00$ aralığı için ise “Yüksek düzeyde güvenilir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 1999).

Yukarıdaki katsayılar Tablo 10’daki güvenilirlik katsayıları ile karşılaştırıldığında örgütsel bağlılık ölçeğinin güvenilirliğinin “Oldukça güvenilir” olduğu söylenebilir.

Örgütsel bağlılık ölçeğine ait madde güvenilirlikleri Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Madde Güvenirlikleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	r (Güvenirlik)
b1	Kariyer hayatımın geriye kalanını bu okulda geçirmekten mutluluk duyarım	,59
b2	Çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum	,49
b3	Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum	,32
b4	Bu okula karşı “duygusal bir bağ” hissetmiyorum	,56
b5	Bu okul benim için çok fazla kişisel anlam taşıyor	,60
b6	Çalıştığım okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum	,47
b7	Çalıştığım okuldan dışarıdaki insanlara gururla bahsediyorum	,59
b8	Şu an bu okulda kalmam, bir istek olduğu kadar bir gerekliliktir	,31
b9	İstesem bile şu an bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olurdu	,61
b10	Şu an bu okuldan ayrılmak istediğime karar verirsem, hayatımın büyük bölümü zarara uğrar	,59
b11	Bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum	,17
b12	Benim için bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de var olan alternatiflerin azlığıdır	,09
b13	Bu okulda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri de, ayrılmanın büyük kişisel fedakârlık gerektirmesidir. Başka bir okul, burada sahip olduğum olanakları karşılamayabilir	,48
b14	Bu okulda çalışmaya devam etmek için herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum	,29
b15	Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım okuldan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor	,50
b16	Bu okul benim sadakatimi hak ediyor	,65
b17	Bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim	,63
b18	Bu okuldan şimdi ayrılmanın, burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum	,56
b19	Çalıştığım okula çok şey borçluyum	,61

Tablo 11’e göre örgütsel bağlılık ölçeğinde yer alan maddelerin güvenirliğine ilişkin en yüksek güvenirliğe sahip maddenin ($r=,65$) ile “Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.” maddesi olduğu görülmektedir. En düşük güvenirliğe sahip maddenin ise ($r=,09$) ile “Benim için bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de var olan alternatiflerin azlığıdır.” maddesidir. Maddelerin güvenirlik katsayıları ise ,09 ile ,65 arasında değişmektedir.

3.3.2. Karara Katılma Ölçeği

Yavuz (2001) tarafından “Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri” adlı doktora tezi için geliştirilen “Karara Katılma Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, Yavuz (2001) tarafından Hacettepe Üniversitesinde Açıköz (1984) tarafından yapılan öğretmenlerin okuldaki kararlara katılması ile ilgili tezinde kullanılan “Karara Katılma

Ölçeği” yeniden düzenlenmiş ve istatistiksel çözümlerle geliştirilmiştir. Açıköz (1984) tarafından kullanılan ölçekte 23 madde yer almaktadır. Yavuz (2001) tarafından ölçekten 5 madde çıkarılmış ve kendi araştırmasının amaçları doğrultusunda 12 yeni madde eklemiş ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde görevli öğretim elemanları ile ortaöğretimde çalışan idareci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak kapsam geçerliliği yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin, Yavuz (2001) tarafından Buca Eğitim Fakültesinde düzenlenen Eğitim Yöneticiliği kursuna katılan bir grup yönetici adayına da uygulanarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Karara Katılma Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; İşleyiş, Öğretim, Öğretmen, Komisyon ve Öğrenci olmak üzere toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları işleyiş alt boyutunda 0.86, öğretim alt boyutunda 0.74, komisyon alt boyutunda 0.74 ve öğrenci alt boyutunda ise 0.65 olarak bulunmuştur. Karara Katılma Ölçeğinin genel güvenilirlik katsayısı ise 0.92 düzeyinde oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu bulunmuştur. Karara Katılma Ölçeği, “Pek Çok”, “Çok”, “Biraz”, “Az” ve “Hiç” olmak üzere 5’li likertte hazırlanmıştır. Ölçeğin işleyiş alt boyutunu 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30. maddeleri oluştururken, öğretim alt boyutunu ise 1, 14, 15, 16, 17. maddeleri oluşturmaktadır. Ölçeğin öğretmen alt boyutu maddelerini 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13. maddeleri oluştururken, komisyon alt boyutunu 18, 19, 20, 21, 22. maddeleri ve öğrenci alt boyutunu ise 2,3,4. maddeleri oluşturmaktadır.

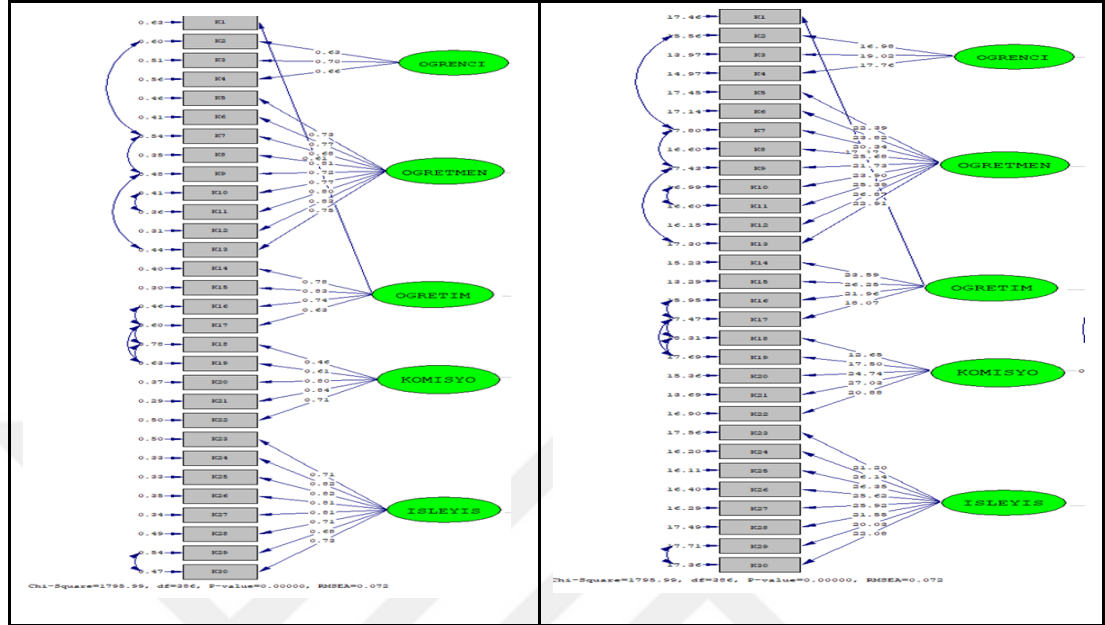
Karara Katılma Ölçeğine ait puan aralıkları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Karara Katılma Ölçeğine Ait Puan Aralıkları

Seçenek	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları	Ölçüt
Pek Çok	5	4.20 - 5.00	Pek çok
Çok	4	3.40 - 4.19	Çok
Biraz	3	2.60 - 3.39	Orta
Az	2	1.80 - 2.59	Biraz
Hiç	1	1.00 - 1.79	Az

Aşağıda Karara Katılma Ölçeğine ilişkin “Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (DFA)”, “DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları” ve “Güvenirlik Analizi Sonuçları” verilmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi, bu araştırma için toplanan veriler üzerinden “Linear Structural Relations (Lisrel)” paket programı ile yapılmıştır.

Şekil 2. Karara Katılma Ölçeği “Doğrulayıcı Faktör Analizi” Sonuçları



Şekil 2’ye göre Karara Katılma Ölçeğinin DFA modeli sonuçları, ölçeğin parametrik ölçülerinin anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının standartlaştırılmış r ve T değerlerinin kabul edilebilir ölçülerde olduğu anlaşılmıştır. Ölçekteki maddelerin, belirlenen faktörleri birbirlerinden bağımsız olarak açıklayabildikleri görülmüştür.

Karara Katılma Ölçeğine ilişkin “Doğrulayıcı Faktör Analizi” bulgularındaki r ve T değerleri Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13. Karara Katılma Ölçeği r ve T Değerleri

Boyutlar	Maddeler	r	T
Öğrenci	k2. Velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi	0.62	16.98
	k3. Öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	0.70	19.02
	k4. Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması	0.66	17.76
Öğretmen	k5. Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi	0.72	22.39
	k6. Öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi	0.77	23.02
	k7. Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması	0.60	20.34
	k8. Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması	0.81	25.68
	k9. Ders dağıtımının yapılması	0.72	21.73
	k10. Okul-Çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	0.77	23.90
	k11. Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	0.80	25.39
	k12. Öğretmen değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi	0.82	26.87
	k13. Haftalık ders dağıtım çizelgelerinin belirlenmesi	0.75	22.91
	k14. Ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	0.78	23.59
Öğretim	k1. Derslerdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması	0.61	17.17
	k14. Ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	0.78	23.59

Tablo 13'ün devamı			
	k15. Öğretim araç-gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi	0.82	26.25
	k16. Not verme kurallarının belirlenmesi	0.74	21.96
	k17. Derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi	0.63	18.07
Komisyon	k18. Zümre başkanlarının seçilmesi	0.46	12.65
	k19. Zümre çalışmalarının değerlendirilmesi	0.61	17.50
	k20. Öğretmenlerin sınav ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi	0.80	24.74
	k21. Okulunuzun etkinliklerinin değerlendirilmesi	0.84	27.02
	k22. Başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi	0.71	20.88
İşleyiş	k23. Disiplin kurulunun kararlarının onaylanması	0.71	21.20
	k24. Okul binasında iç ve dış düzenlemelerin yapılması	0.82	26.14
	k25. Okulda açılacak kurs vb. etkinliklerin belirlenmesi	0.82	26.35
	k26. Açılacak seçimlik derslerin belirlenmesi	0.81	25.62
	k27. Ders dışı eğitsel etkinliklerin belirlenmesi (spor, müzik vb.)	0.81	25.92
	k28. Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi	0.71	21.55
	k29. Onur kurulu ve disiplin kurullarının seçilmesi	0.68	20.02
	k30. Okulda çeşitli konulardaki komisyonların oluşturulması	0.73	22.08

Karara katılma ölçeğinin DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri sonuçları Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14. Karara Katılma Ölçeği DFA Modeli Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları

χ^2	Sd	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
1795,99	386	0.86	0.98	0.97	0.98	0.98	0.071	0.072

Tablo 14'e göre araştırmaya ilişkin DFA modeli uyum iyiliği indekslerine bakıldığında, NFI, RFI, CFI ve IFI indekslerinin 0.90'dan büyük; GFI indeksinin 0.90'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. RMR ve RMSEA indekslerine bakıldığında ise bu indeks değerlerinin 0.10'dan küçük olduğu ortaya çıkmıştır. Belirtilen bu sonuçlar, indekslerin kabul edilebilir yeterlilikte olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999: 1). Buna göre bu araştırma için DFA modelinin uygun ölçülerde olduğuna ve öğretmenlerin karara katılımlarını ölçebileceğine karar verilmiştir.

Karara katılma ölçeğine ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları tablosu Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15. Karara Katılma Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Ölçümleri

Karara Katılma Ölçeği ve Alt Boyutları											
Karara Katılma		İşleyiş		Öğretim		Öğretmen		Komisyon		Öğrenci	
Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde	Alpha	Madde
,962	30	,919	8	,848	5	,925	9	,833	5	,712	3

Tablo 15'te Karara Katılma Ölçeğine ve alt boyutlarına ilişkin alpha katsayıları verilmektedir. Ölçeğin "İşleyiş" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha=0.919$, "Öğretim" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha=0.848$, "Öğretmen" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha=0.925$, "Komisyon" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha=0.833$ ve "Öğrenci" alt boyutunun güvenirlik katsayısının $\alpha=0.712$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinin güvenirlik katsayısının ise $\alpha=0.962$ olduğu görülmektedir.

Alpha Katsayı değeri;

$0.00 \leq a < 0.40$ aralığı için "Güvenilir değil"

$0.40 \leq a < 0.60$ aralığı için "Düşük derecede güvenilir"

$0.60 \leq a < 0.90$ aralığı için "Oldukça güvenilir"

$0.90 \leq a < 1.00$ aralığı için ise "Yüksek düzeyde güvenilir" olarak belirlenmektedir (Özdamar, 1999).

Tablo 15'teki güvenirlik katsayıları ile karşılaştırıldığında karara katılma ölçeğinin güvenirliğinin "Yüksek düzeyde güvenilir" olduğu söylenebilir.

Karara katılma ölçeğine ait madde güvenirlikleri ise Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16. Karara Katılma Ölçeği Madde Güvenirlikleri

Madde No	Ölçek Maddeleri	r (Güvenirlik)
k1	Derslerdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması	,50
k2	Velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi	,43
k3	Öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	,50
k4	Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması	,58
k5	Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi	,70
k6	Öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi	,71
k7	Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması	,62
k8	Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması	,74
k9	Ders dağıtımının yapılması	,69
k10	Okul-Çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	,72
k11	Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	,77
k12	Öğretmen değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi	,78
k13	Haftalık ders dağıtım çizelgelerinin belirlenmesi	,74
k14	Ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	,65
k15	Öğretim araç-gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi	,72
k16	Not verme kurallarının belirlenmesi	,66
k17	Derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi	,57
k18	Zümre başkanlarının seçilmesi	,48
k19	Zümre çalışmalarının değerlendirilmesi	,59
k20	Öğretmenlerin sınav ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi	,72
k21	Okulunuzun etkinliklerinin değerlendirilmesi	,75

Tablo 16'nın devamı

k22	Başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi	,64
k23	Disiplin kurulunun kararlarının onaylanması	,67
k24	Okul binasında iç ve dış düzenlemelerin yapılması	,74
k25	Okulda açılacak kurs vb. etkinliklerin belirlenmesi	,73
k26	Açılacak seçimli derslerin belirlenmesi	,72
k27	Ders dışı eğitsel etkinliklerin belirlenmesi (spor, müzik vb.)	,73
k28	Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi	,66
k29	Onur kurulu ve disiplin kurullarının seçilmesi	,65
k30	Okulda çeşitli konulardaki komisyonların oluşturulması	,69

Tablo 16'ya göre Karara Katılma Ölçeğinde yer alan maddelerin güvenilirliğine ilişkin en yüksek güvenilirliğe sahip maddenin ($r=,78$) ile “Öğretmen değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi” olduğu görülmektedir. En düşük güvenilirliğe sahip maddenin ise ($r=,43$) ile “Velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi” maddesidir. Maddelerin güvenilirlik katsayılarının ise ,43 ile ,78 arasında değişmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Karara Katılma Ölçeği” ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analiz edilebilmesi için IBM SPSS Statistics 21 paket programından yararlanılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi “Linear Structural Relations (Lisrel)” paket programı ile yapılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak, %95 güven aralığında ve yine ($P<0.05$) anlamlılık seviyesinde değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilirken öncelikle verilerin homojenliğini belirlemeye yönelik normallik testleri kullanılmıştır. Veriler homojen dağılmışsa parametrik testler olan “t-Testi ve ANOVA(F) Testi”, homojen dağılmamışsa parametrik olmayan Kruskal Wallis H ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Anlamlı farkın çıktığı durumlarda anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Post Hoc testleri olan LSD testine başvurulmuştur.

Aşağıda, hangi durumlarda hangi istatistiki yöntem ve tekniklerinin kullanıldığına yer verilmiştir.

1. Araştırmanın evren ve örnekleme ilişkin çeşitli demografik değişkenler açısından dağılımını incelemeye betimsel istatistikler kullanılmıştır.
2. Bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı, gruplar homojen ise, t-Testi kullanılmıştır.

3. Grupların üç veya daha fazla olması durumunda gruplar arasındaki farkın anlamlılığı, gruplar homojen olduğunda tek yönlü varyans analizi olan ANOVA (F) istatistiği kullanılmıştır.
4. Bağımsız iki grubun ölçümleri arasındaki farkın anlamı olup olmadığını anlamak için gruplar homojen olmaması durumunda iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığı, Mann-Whitney U istatistiği kullanılmıştır.
5. Grupların üç ve daha fazla olması durumunda, aralarında oluşan farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için homojen olmayan gruplar için Kruskal Wallis Varyans Analizi İstatistiği kullanılmıştır.
6. Değişkenler arasındaki ilişki, ilişkinin yönü ve derecesi Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.
7. Varyans çözümleme sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda gruplar arasındaki farklılığın hangi grupta olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır.
8. Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile örgütsel Bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımlı değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkiyi analiz ederken korelasyon analiz tekniği kullanılmıştır. Eğer aralarında ilişki varsa iki değişkenden birinin bağımlı diğerinin bağımsız değişken olduğu iki değişken arasındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile belirlendiği regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. İlişkinin yönü ise, “+” ya da “-” olarak kullanılmıştır. Korelasyon değerleri mutlak değer içinde ele alınarak aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır.

$0.70 \leq a < 1.00$ ilişkinin yüksek düzeyde olduğu; $0.30 \leq a < 0.69$ ilişkinin orta düzeyde olduğu; $0.00 \leq a < 0.29$ ilişkinin düşük düzeyde olduğu ve 0.70 ile 1.00 arasında ise ilişkinin yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2014).

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliğinin sağlanmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir,

1. Araştırmada kullanılacak ölçme araçları için gerekli izinler ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla alınmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanım iznine ilişkin e-posta yazışmaları ile Karara Katılma Ölçeği kullanım iznine ilişkin e-posta yazışmaları Ek-2’de “Uygulama İzinleri” başlığı altında sunulmuştur.
2. Araştırmada kullanılacak ölçeklerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda uygulama yapılması amacıyla Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

Enstitüsüne Etik Kurul Onay Belgesi sunulmuştur. Etik Kurul Onay Belgesi Ek-2’de “Uygulama İzinleri” başlığı altında sunulmuştur.

3. Veriler ölçekler aracılığıyla araştırmacı tarafından uygulama esnasında toplanmıştır. Bu şekliyle araştırmada yaşanabilecek herhangi bir veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır.
4. Araştırmada toplanan verilerin IBM SPSS Statistics 21 paket programına girişleri iki ayrı kişi tarafından girilmiş ve veriler karşılaştırılarak herhangi yanlış bir veri girişinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.
5. Verilerin toplandığı ölçme araçlarının IBM SPSS Statistics 21 paket programında güvenilirlik analizi yapılmıştır. Boylu, Pelit ve Güçer (2007) tarafından yapılan çalışmanın neticesinde Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ,85 olarak bulunmuştur. Örgütsel bağlılık için bu araştırmada yapılan güvenilirlik analizleri neticesinde ise güvenilirlik katsayısı ,871 olarak bulunmuştur. Yavuz (2001) tarafından yapılan çalışmanın neticesinde Karara Katılma Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ,95 olarak bulunmuştur. Karara Katılma Ölçeği için bu araştırmada yapılan güvenilirlik analizler neticesinde ise güvenilirlik katsayısı ,962 olarak bulunmuştur. Yukarıdaki sonuçlara göre araştırma için kullanılan ölçeklerin güvenilir olduklarına karar verilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı verilerin toplanması, işlenmesi ve analiz edilmesi süreçlerinin tüm aşamalarında olay ve olguların dışında, yansız ve nesnel bir bakış açısıyla araştırmayı değerlendirmiştir. Nicel araştırmalarda araştırmacıdan beklenen rol kendisinden bağımsız olarak var olan gerçeği yansız ve nesnel bir şekilde tarif etmesi, betimlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırmacı araştırma deseninde nesnelliği zedelemeyecek önlemleri alma rolüne girmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada belirlenen alt problemlere ilişkin toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, tablolar ve açıklamalar ele alınmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin karara katılma algıları nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algılarına ilişkin ölçümler Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarına İlişkin Ölçümler ($\bar{x}$, ss)

Maddeler	$\bar{x}$	ss
k1 Derslerdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması	3,37	1,27
k2 Velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi	3,60	,97
k3 Öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	3,72	,90
k4 Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması	3,48	1,02
k5 Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi	3,23	1,34
k6 Öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi	2,95	1,25
k7 Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması	3,19	1,20
k8 Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması	2,54	1,35
k9 Ders dağıtımının yapılması	3,19	1,32
k10 Okul-Çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	3,24	1,12
k11 Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	3,30	1,07
k12 Öğretmen değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi	2,87	1,35
k13 Haftalık ders dağıtım çizelgelerinin belirlenmesi	3,20	1,30
k14 Ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	3,12	1,30
k15 Öğretim araç-gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi	3,18	1,19
k16 Not verme kurallarının belirlenmesi	3,50	1,18
k17 Derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi	3,72	1,08
k18 Zümre başkanlarının seçilmesi	3,83	1,12
k19 Zümre çalışmalarının değerlendirilmesi	3,67	1,09
k20 Öğretmenlerin sınav ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi	3,19	1,24
k21 Okulunuzun etkinliklerinin değerlendirilmesi	3,33	1,12
k22 Başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi	3,50	1,04
k23 Disiplin kurulunun kararlarının onaylanması	3,20	1,21
k24 Okul binasında iç ve dış düzenlemelerin yapılması	3,02	1,24
k25 Okulda açılacak kurs vb. etkinliklerin belirlenmesi	3,20	1,21
k26 Açılacak seçimlik derslerin belirlenmesi	2,83	1,29
k27 Ders dışı eğitsel etkinliklerin belirlenmesi (spor, müzik vb.)	3,01	1,30
k28 Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi	2,27	1,42
k29 Onur kurulu ve disiplin kurullarının seçilmesi	3,05	1,30
k30 Okulda çeşitli konulardaki komisyonların oluşturulması	3,24	1,20
Toplam	3,22	,83

Tablo 17’ye göre öğretmenlerin karara katılma algılarının ($\bar{x}=3.22$) “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, ölçekte yer alan maddeler arasında en yüksek ortalama

puanla ($\bar{x}=3.83$ ve $ss=1,12$) “Zümre başkanlarının seçilmesi” maddesini, en düşük ortalama puanla ($\bar{x}=2.27$ ve $ss=1,42$) “Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi” maddesini göstermişlerdir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak okulda alınan kararlara orta düzeyde katıldıkları görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katıldıkları ancak bu katılmanın yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar olduğu görülürken (Başyigit, 2009; Bilge, 2008; Yavuz, 2001), bu sonucu desteklemeyen araştırmalar olduğu da görülmüştür (Aydın ve Özdoğru, 2012; Köylü, 2018; Özdoğru, 2012; Şahin, 2017).

Başyigit (2009), karara katılma ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak karar alma sürecine katılım düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ancak Şahin (2017), yöneticilerin örgütsel iletişimleriyle öğretmenlerin karara katılmalarını inceleyen araştırmasında öğretmenlerin çok az düzeyde karara katıldıkları sonucunu bulmuştur.

Bu araştırmada, alınan kararlar içinde öğretmenler kendi meslekleri ile ilgili “Not verme kurallarının belirlenmesi” ve “Derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi” konularının yer aldığı “Öğretim” alt boyutunda “Çok” düzeyde karara katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte “Zümre başkanlarının seçilmesi”, “Zümre çalışmalarının değerlendirilmesi” ve “Başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi” konularının yer aldığı “Komisyon” alt boyutunda genel ortalamanın üzerinde “Çok” düzeyde karara katıldıkları görülmektedir. Ayrıca bu durum “Velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi”, “Öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi” ve “Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması” konularının yer aldığı “Öğrenci” alt boyutunda da görülmektedir. Ancak alınan kararlar içinde “Okul yönetim kadrosunun seçilmesi” konusunun yer aldığı “İşleyiş” boyutundaki kararlara “Biraz” düzeyinde katıldıkları sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenler kendi meslekleriyle ilgili olan “Öğretim”, “Komisyon” ve “Öğrenci” ile ilgili konulardaki kararlara, okulun özellikle yönetim ile ilgili olan “İşleyiş” ile ilgili kararlardan daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalara rastlanırken (Alanoğlu, 2019; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Köylü, 2018), bu sonucu desteklemeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Başyigit, 2009; Özdoğru, 2012).

Alanoğlu (2019), öğretmenlerin gözüyle müdürlerin yönetim tarzları ile karara katılma, tükenmişlik, iş doyumu ve örgütsel adalet arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin zümre kararları, öğrenci ve akademik konulardaki kararlara orta düzeyde, okul yönetimi boyutunda ise düşük düzeyde kararlara katıldıkları tespit edilmiştir. Ancak Özdoğru (2012), karara katılma ile motivasyon arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin okullarda alınmakta olan hem öğretimsel hem de işleyiş ilgilendiren yönetsel konularla ilgili kararlara çok az düzeyde katıldıkları sonucunu bulmuştur. Yukarıdaki yorumlara göre, okul yöneticilerinin, öğretmenleri okulun işleyiş ile ilgili konularda daha fazla karara katmaları gerektiği söylenebilir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin karara katılma algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda verilerin normalliği test edilmiş ve cinsiyete ilişkin verilerin normal dağıldığı görülerek parametrik test olan t-Testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Karara Katılma	Kadın	411	3,23	0,85	0,09	711	P= 0,925
	Erkek	302	3,22	0,81			
	Toplam	713					
İşleyiş	Kadın	411	3,04	1,01	0,13	711	P= 0,893
	Erkek	302	3,03	0,93			
	Toplam	713					
Öğretim	Kadın	411	3,43	0,96	1,71	711	P= 0,088
	Erkek	302	3,31	0,94			
	Toplam	713					
Öğretmen	Kadın	411	3,06	1,00	0,61	711	P= 0,545
	Erkek	302	3,11	0,99			
	Toplam	713					
Komisyon	Kadın	411	3,49	0,91	0,59	711	P= 0,553
	Erkek	302	3,53	0,82			
	Toplam	713					
Öğrenci	Kadın	411	3,71	0,83	1,98	711	P= 0,048
	Erkek	302	3,59	0,88			
	Toplam	713					

Homojenlik: $F=1.408$; $P=0.236 > 0.05$

Tablo 18'e göre öğretmenlerin karara katılma algılarında cinsiyetlerine göre genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından işleyiş, öğretim, öğretmen, komisyon boyutlarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermezken, öğrenci alt boyutunda $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre öğrenci alt boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{x}=3.71$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.59$) göre kararlara daha çok katılmaktadırlar.

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin farklı cinsiyetlere sahip olması onların işleyiş, öğretim, öğretmen ve komisyon alt boyutları ile ilgili kararlara katılmaları üzerinde herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin işleyiş, öğretim, öğretmen ve komisyon alt boyutlarında kararlara katılma algılarının benzer olduğu söylenebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalara rastlanırken (Başaran, 2017; Bilge, 2008; Başığit, 2019; Özdoğru, 2012; Turgut, 2010), bu sonucu desteklemeyen araştırmalara da rastlanmıştır (Gürkan, 2006).

Bilge (2008), karara katılma ve iş doyumunu arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, cinsiyetin karara katılma üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak Gürkan (2006) yapmış olduğu araştırmasında, öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlar üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olduğu sonucunu bulmuş, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla kararlara katıldıklarını belirtmiştir.

Ancak bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin, öğrenci ile ilgili kararlara katılmaları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalara rastlanmazken, bu sonucu desteklemeyen araştırmalara rastlanmıştır (Aksay, 2005; Başığit, 2009).

Başığit (2009), karara katılma ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerinin, öğrenciyi doğrudan ilgilendiren eğitim öğretim ile ilgili kararlara katılmaları üzerinde herhangi bir anlamlı etkisi olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Aksay'ın (2005) ise, karara katılma ve moral arasındaki ilişki olup olmadığını incelemiş öğretim ve yönetim ile ilgili kararlara katılmaları üzerinde cinsiyetin herhangi bir anlamlı etkisi olmadığı sonucunu bulmuşlardır.

4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin karara katılma algıları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda branş değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve genel olarak karara katılma ile işleyiş, öğretim, öğretmen ve komisyon alt boyutlarında verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H (KW) testi yapılmıştır. Kruskal Wallis-H (KW) testi sonuçlarında anlamlı farklılık çıkması durumunda, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algılarının branş değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Branşa İlişkin Kruskal Wallis - H Testi Sonuçları

Kaynak	Branş	n	$\bar{X}$	SO	χ^2	SD	Önem Denetimi
Karara Katılma	Fen Bilimleri	221	3.15	336.52	7.756	4	P= 0,101 Fark önemli değil
	Sosyal Bilimler	86	3.21	352.03			
	Dil Bilimleri	168	3.21	353.73			
	Sanat ve Spor	83	3.42	408.84			
	Diğer	155	3.25	364.74			
	Toplam	713	3.22				
İşleyiş	Fen Bilimleri	221	2.98	344.09	10.902	4	P= 0,028 Fark önemli
	Sosyal Bilimler	86	2.95	340.41			
	Dil Bilimleri	168	2.98	345.82			
	Sanat ve Spor	83	3.35	424.52			
	Diğer	155	3.05	360.58			
	Toplam	713	3.03				
Öğretim	Fen Bilimleri	221	3.35	347.98	2.023	4	P= 0,732 Fark önemli değil
	Sosyal Bilimler	86	3.38	349.20			
	Dil Bilimleri	168	3.40	359.67			
	Sanat ve Spor	83	3.52	384.10			
	Diğer	155	3.32	356.78			
	Toplam	713	3.38				
Öğretmen	Fen Bilimleri	221	2.95	327.26	7.990	4	P= 0,092 Fark önemli değil
	Sosyal Bilimler	86	3.13	367.55			
	Dil Bilimleri	168	3.07	357.45			
	Sanat ve Spor	83	3.21	384.58			
	Diğer	155	3.18	378.30			
	Toplam	713	3.08				
Komisyon	Fen Bilimleri	221	3.45	343.016	7.268	4	P= 0,122 Fark önemli değil
	Sosyal Bilimler	86	3.47	346.98			
	Dil Bilimleri	168	3.49	354.50			
	Sanat ve Spor	83	3.75	412.34			
	Diğer	155	3.47	355.37			
	Toplam	713	3.50				

Tablo 19’a göre öğretmenlerin karara katılma algılarında branşlarına göre genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından öğretim, öğretmen ve komisyon

boyutlarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermezken, işleyiş alt boyutunda $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Anlamlı farklılığın işleyiş alt boyutunda hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U istatistiği sonuçları Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Branşlara Göre Mann Whitney U İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Branş	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
İşleyiş	Fen Bilimleri	221	142,76	31550,00	7019,0	-3,155	P= 0,002
	Sanat ve Spor	83	178,43	14810,00			Fark önemli
İşleyiş	Sosyal Bilimler	86	74,42	6450,00	2659,50	-2,863	P= 0,004
	Sanat ve Spor	83	95,96	7964,50			Fark önemli
İşleyiş	Sosyal Bilimler	86	117,23	10081,50	6340,50	-,626	P= 0,531
	Diğer	155	123,09	19079,50			Fark önemli değil
İşleyiş	Dil Bilimleri	168	116,86	19632,00	5436,0	-2,841	P= 0,005
	Sanat ve Spor	83	144,51	11994,00			Fark önemli
İşleyiş	Dil Bilimleri	168	158,72	26665,00	12469,0	-,658	P= 0,511
	Diğer	155	165,55	25661,00			Fark önemli değil
İşleyiş	Sanat ve Spor	83	131,63	10925,00	5426,0	-1,990	P= 0,047
	Diğer	155	113,01	17516,00			Fark önemli

Tablo 20’ye göre öğretmenlerin karara katılmaya ilişkin görüşlerinde branşlarına göre belirlenen gruplar arasındaki $P < 0.05$ düzeyindeki anlamlı farkın, öğretmenlerin işleyiş ile ilgili konularda karara katılmaya ilişkin görüşleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark, Sanat ve Spor branşında olan grubun Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Dil Bilimleri ve Diğer branşında olan gruba göre işleyiş ile ilgili konularda kararlara daha fazla katıldıkları görüşünde oldukları yönündedir.

Branş değişkenine ilişkin veriler, öğrenci alt boyutunda normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden biri olan F (Varyans) testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci alt boyutunda karara katılma algılarının branş değişkenine ilişkin Dağılımları ve F (Varyans) Testi sonuçları Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Branşlara Göre Dağılımı

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	Homojenlik
Öğrenci	Fen Bilimleri	221	3,58	,86	P= 0,527
	Sosyal Bilimler	86	3,53	,83	
	Dil Bilimleri	168	3,72	,87	
	Sanat ve Spor	83	3,71	,79	
	Diğer	155	3,77	,87	
	Toplam	713	3,66	,86	Gruplar Homojen

Tablo 21’e göre öğretmenlerin branşlarına göre karara katılma algılarının öğrenci alt boyutunda “Çok” düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ =3.66, ss=0.86). Öğrenci alt boyutunda karara katılma ortalamalarına bakıldığında ise, en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.77) ile diğer branşlardaki öğretmenler arasında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.53) ile Sosyal Bilimler branşında olduğu görülmüştür.

Buna göre öğretmenlerin branşlarına göre karara katılma algıları puan ortalamaları arasında var olan farkın anlamlı olup olmadığı Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Branşlara Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Öğrenci	Gruplar arası	5,601	4	1,400	1,926	P= 0.104
	Gruplar içi	514,672	708	,727		
	Toplam	520,273	712			Fark önemli değil

Tablo 22’ye göre öğretmenlerin branşlarına göre karara katılma algıları arasında öğrenci alt boyutunda $P < 0.05$ düzeyinde ($P = 0.104$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenler branşlarına göre karara katılmaya ilişkin olarak benzer görüş içindedirler.

4.6. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırma probleminin bulgularına göre öğretmenlerin öğretim, öğretmen, komisyon ve öğrenci alt boyutlarında karara katılmaları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, farklı branşlara sahip öğretmenlerin öğretim, öğretmen, komisyon ve öğrenci ile ilgili kararlara katılma algılarının benzer olduğu

söylenebilir. Ancak öğretmenlerin branşları işleyiş ile ilgili konular üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen araştırmaların olduğu görülürken (Gönen, 2016; Özdoğru, 2012; Turgut, 2010) desteklemeyen araştırmaların da olduğu görülmüştür (Kaygısız, 2012).

Gönen (2016), örgütsel bağlılık ile karar verme arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin branşlarının karara katılma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucunu bulmuştur. Aynı çalışmada öğretmenlerin işleyiş ile ilgili yönetsel kararlara katılımları üzerinde branşın anlamlı etkisi olduğunu bulmuştur. Ancak Kaygısız (2012), yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin branşları karara katılma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur.

4.7. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin karara katılma algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda kıdem değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve genel olarak karara katılma ile karara katılmanın tüm alt boyutlarında verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle parametrik testlerden F (Varyans) Testi yapılmıştır. F (Varyans) Testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık çıkması durumunda, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Testlerinden LSD Testine yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algılarının kıdem değişkenine ilişkin Dağılımları ve F (Varyans) Testi sonuçları Tablo 23’te verilmektedir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Kıdemlere Göre Dağılımı

Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	Homojenlik
Karara Katılma	0-5 Yıl	100	3,30	,88	P= 0,492
	6-10 Yıl	142	3,23	,86	
	11-15 Yıl	158	3,19	,85	
	16-20 Yıl	156	3,19	,80	
	20-üstü Yıl	157	3,24	,80	
	Toplam	713	3,22	,83	Gruplar Homojen
İşleyiş	0-5 Yıl	100	3,07	1,05	P= 0,024
	6-10 Yıl	142	3,03	1,05	
	11-15 Yıl	158	3,01	1,00	
	16-20 Yıl	156	2,96	,91	
	20-Üstü Yıl	157	3,11	,90	
	Toplam	713	3,04	,98	Gruplar Homojen Değil
	0-5 Yıl	100	3,62	,95	P= 0,332

Tablo 23'ün devamı

Öğretim	6-10 Yıl	142	3,42	1,03	
	11-15 Yıl	158	3,27	,98	
	16-20 Yıl	156	3,29	,91	
	20-üstü Yıl	157	3,38	,87	
	Toplam	713	3,38	,78	Gruplar Homojen
Öğretmen	0-5 Yıl	100	3,20	1,05	P= 0,945
	6-10 Yıl	142	3,06	,98	
	11-15 Yıl	158	3,06	1,00	
	16-20 Yıl	156	3,07	,99	
	20-üstü Yıl	157	3,05	,99	
	Toplam	713	3,08	1,00	Gruplar Homojen
Komisyon	0-5 Yıl	100	3,40	1,02	P= 0,023
	6-10 Yıl	142	3,49	,89	
	11-15 Yıl	158	3,53	,85	
	16-20 Yıl	156	3,51	,86	
	20-üstü Yıl	157	3,55	,80	
	Toplam	713	3,50	,87	Gruplar Homojen Değil
Öğrenci	0-5 Yıl	100	3,80	,77	P= 0,188
	6-10 Yıl	142	3,74	,83	
	11-15 Yıl	158	3,62	,88	
	16-20 Yıl	156	3,62	,93	
	20-Üstü Yıl	157	3,58	,82	
	Toplam	713	3,66	,86	Gruplar Homojen

Tablo 23'e göre öğretmenlerin kıdemlerine göre genel olarak karara katılma algılarının "Orta" düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}=3.22$, $ss=0.83$). Genel olarak karara katılmada en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=3.30$) ortalama ile orta düzeyde, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=3.18$) ortalama ile orta düzeyde, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. İşleyiş ve öğretmen alt boyutunda karara katılma ortalamalarına bakıldığında, en yüksek aritmetik ortalama puanın işleyiş ($\bar{x}=3.11$) alt boyutunda orta düzeyde 20-Üstü Yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında görülürken; öğretmen ($\bar{x}=3.20$) alt boyutunda orta düzeyde, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğrenci, öğretim ve komisyon alt boyutunda karara katılma ortalamalarına bakıldığında ise, en yüksek aritmetik ortalama puanın sırasıyla öğrenci ($\bar{x}=3.79$), öğretim ($\bar{x}=3.62$) alt boyutlarında çok düzeyde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülürken; komisyon ($\bar{x}=3.55$) alt boyutunda çok düzeyde, 20-Üstü Yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Buna göre öğretmenlerin kıdemlerine göre karara katılma algıları puan ortalamaları arasında var olan farkın anlamlı olup olmadığı Tablo 24'te verilmektedir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Kıdemlere Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Karara Katılma	Gruplar arası	1,099	4	,275	0,395	P= 0.812
	Gruplar içi	492,561	708	,696		
	Toplam	493,660	712			
İşleyiş	Gruplar arası	2,152	4	,538	0,562	P= 0.690
	Gruplar içi	677,295	708	,957		
	Toplam	679,448	712			
Öğretim	Gruplar arası	8,996	4	2,249	2,505	P= 0.041
	Gruplar içi	635,539	708	,898		
	Toplam	644,524	712			
Öğretmen	Gruplar arası	1,720	4	,430	0,432	P= 0.785
	Gruplar içi	704,464	708	,995		
	Toplam	706,184	712			
Komisyon	Gruplar arası	1,459	4	,365	0,478	P= 0.752
	Gruplar içi	539,584	708	,762		
	Toplam	541,043	712			
Öğrenci	Gruplar arası	4,173	4	1,043	1,431	P= 0.222
	Gruplar içi	516,100	708	,729		
	Toplam	520,273	712			

Tablo 24'e göre öğretmenlerin kıdemlerine göre genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından işleyiş, öğretmen, komisyon ve öğrenci boyutlarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermezken, öğretim alt boyutunda $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Anlamlı farklılığın öğretim alt boyutunda hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Kıdemlerine Göre LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem (Y)	Kıdem (D)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Öğretim	0-5 Yıl	11-15 Yıl	0.35	P= 0.004
		16-20 Yıl	0.33	P= 0.007
		21 ve Üstü Yıl	0.24	P= 0.044

Tablo 25'e göre gruplar arasında ortalamalar açısından (11-15 yıl $\bar{x}=0.35$, 16-20 yıl $\bar{x}=0.33$, 21-Üstü Yıl $\bar{x}=0.24$) $P<0.05$ düzeyinde bir fark anlamlıdır. Buna göre 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdemlere göre öğretim ile ilgili konularda kararlara daha fazla katılmaktadırlar.

4.8. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırma probleminin bulgularına göre öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip olması onların genel olarak karara katılma ile işleyiş, öğretmen, komisyon ve öğrenci ile ilgili konulardaki kararlara katılmaları üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin genel olarak karara katılma ile işleyiş, öğretmen, komisyon ve öğrenci ile ilgili konulardaki kararlara katılma algılarının benzer olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip olması, onların öğretim ile ilgili konularda karara katılmaları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre düşük kıdemli öğretmenlerin yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok kararlara katıldıkları ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen araştırmaların olduğu görülürken (Aksay, 2005; Başyigit, 2009; Köylü, 2018; Turgut, 2010) desteklemeyen araştırmaların da olduğu görülmüştür (Bilge, 2008; Gönen, 2016; Gürkan, 2006; Karagöz, 2009; Kaygısız, 2012).

Köylü (2018), karara katılmanın, örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş üzerinde bir etkiye sahip olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdemlerinin onların kararlara katılım düzeyleri üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucunu bulmuştur. Ancak Karagöz (2009), öğretmenlerin karara katılma düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri mesleki kıdem göre anlamlı farklılık gösterdiği ve yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin, düşük kıdemli öğretmenlere göre daha fazla karara katıldıkları sonucu çıkmıştır.

4.9. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin karara katılma algıları çalıştığı okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda çalışılan okul hizmet süresi değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve karara katılmanın öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H (KW) Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis-H (KW) Testi sonuçlarında anlamlı farklılığın çıkması durumunda, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testine yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algılarının çalışılan okul hizmet süresi değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Okul Hizmet Süresine İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Kaynak	Okul Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	SO	χ^2	SD	Önem Denetimi
Öğretmen	0-2 Yıl	215	3.26	393.40	10.895	4	P= 0,028 Fark önemli
	3-4 Yıl	172	2.99	338.25			
	5-6 Yıl	131	3.00	338.71			
	7-8 Yıl	82	3.10	364.01			
	9-Üstü Yıl	113	2.95	332.39			
	Toplam	713	3.08				
Öğrenci	0-2 Yıl	215	3.81	395.35	14.640	4	P= 0,006 Fark önemli
	3-4 Yıl	172	3.61	338.77			
	5-6 Yıl	131	3.61	337.03			
	7-8 Yıl	82	3.74	375.43			
	9-Üstü Yıl	113	3.46	321.56			
	Toplam	713	3.66				

Tablo 26’ya göre öğretmenler karara katılma görüşlerinde okul hizmet sürelerine göre öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedirler.

Anlamlı farklılığın öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U istatistiği sonuçları Tablo 27’de verilmektedir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine Göre Mann Whitney U İstatistiği Sonuçları

Kaynak	Branş	n	SO	ST	U	Z	Önem Denetimi
Öğretmen	0-2 Yıl	215	206,90	44483,50	15716,500	-2,538	P= 0,011
	3-4 Yıl	172	177,88	30594,50			Fark önemli
Öğretmen	0-2 Yıl	215	183,77	39510,50	11874,500	-2,448	P= 0,014
	5-6 Yıl	131	156,65	20520,50			Fark önemli
Öğretmen	0-2 Yıl	215	174,31	37476,50	10038,500	-2,586	P= 0,010
	9-üstü Yıl	113	145,84	16479,50			Fark önemli
Öğrenci	0-2 Yıl	215	208,17	44756,00	15444,000	-2,857	P= 0,004
	3-4 Yıl	172	176,29	30322,00			Fark önemli
Öğrenci	0-2 Yıl	215	183,83	39524,00	11861,000	-2,509	P= 0,012
	5-6 Yıl	131	156,54	20507,00			Fark önemli
Öğrenci	0-2 Yıl	215	175,76	37788,00	9727,000	-3,026	P= 0,002
	9-üstü Yıl	113	143,08	16168,00			Fark önemli

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin karara katılmaya ilişkin görüşlerinde okul hizmet süresine göre belirlenen gruplar arasındaki $P < 0.05$ düzeyindeki anlamlı farkın öğretmenlerin, öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda karara katılmaya ilişkin görüşleri arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu fark, 0-2 yıl okul hizmet süresine sahip olan grubun 3-4 yıl, 5-6 yıl ve 9-üstü yıl okul hizmet süresine sahip olan gruba göre öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda kararlara daha fazla katıldıkları görüşünde oldukları yönündedir. Çalışılan okul hizmet süresi değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve genel olarak karara katılma ile karara katılmanın işleyiş, öğretim ve komisyon alt boyutlarında verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle parametrik testlerden F (Varyans) Testi yapılmıştır. F (Varyans) Testi sonuçlarında anlamlı farklılığın çıkması durumunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc Testlerinden LSD Testine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algılarının çalışılan okul hizmet süresi değişkenine ilişkin Dağılımları ve F (Varyans) Testi sonuçları Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Karara Katılma Algılarının Okul Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Çalışılan Okul Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	ss	Homojenlik
Karara Katılma	0-2 Yıl	215	3,37	,85	P= 0,414
	3-4 Yıl	172	3,14	,84	
	5-6 Yıl	131	3,14	,84	
	7-8 Yıl	82	3,23	,76	
	9-üstü Yıl	113	3,16	,82	
	Toplam	713	3,22	,83	Gruplar Homojen
İşleyiş	0-2 Yıl	215	3,15	1,04	P= 0,343
	3-4 Yıl	172	2,96	,97	
	5-6 Yıl	131	2,95	,96	
	7-8 Yıl	82	3,01	,95	
	9-üstü Yıl	113	3,06	,91	
	Toplam	713	3,04	,98	Gruplar Homojen
Öğretim	0-2 Yıl	215	3,57	,91	P= 0,041
	3-4 Yıl	172	3,27	1,01	
	5-6 Yıl	131	3,23	,97	
	7-8 Yıl	82	3,48	,81	
	9-üstü Yıl	113	3,29	,98	
	Toplam	713	3,38	,95	Gruplar Homojen Değil
Komisyon	0-2 Yıl	215	3,60	,91	P= 0,311
	3-4 Yıl	172	3,46	,80	
	5-6 Yıl	131	3,48	,92	
	7-8 Yıl	82	3,40	,82	
	9-üstü Yıl	113	3,49	,86	
	Toplam	713	3,50	,87	Gruplar Homojen

Tablo 28'e göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresine göre genel olarak karara katılma algılarının "Orta" düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3.22$, $ss=0.83$). Genel olarak karara katılmada en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=3.37$) ile 0-2 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında orta düzeyde olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=3.14$) ile 5-6 yıl arası okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında orta düzeyde olduğu görülmüştür. İşleyiş alt boyutunda karara katılma ortalamalarına bakıldığında en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=3.15$) ile 0-2 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretim ve komisyon alt boyutlarında karara katılma ortalamalarına bakıldığında ise, en yüksek aritmetik ortalama puanın sırasıyla öğretim ($\bar{x}=3.57$), komisyon ($\bar{x}=3.60$) alt boyutunda 0-2 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında çok düzeyde olduğu görülmüştür.

Buna göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresine göre karara katılma algıları puan ortalamaları arasında var olan farkın anlamlı olup olmadığı Tablo 29'da verilmektedir.

Tablo 29. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Karara Katılma	Gruplar arası	7,059	4	1,765	2,568	P= 0.037
	Gruplar içi	486,601	708	,687		
	Toplam	493,660	712			
İşleyiş	Gruplar arası	4,635	4	1,159	1,216	P= 0.303
	Gruplar içi	674,812	708	,953		
	Toplam	679,448	712			
Öğretim	Gruplar arası	14,717	4	3,679	4,136	P= 0.003
	Gruplar içi	629,808	708	,890		
	Toplam	644,524	712			
Komisyon	Gruplar arası	3,515	4	,879	1,158	P= 0.328
	Gruplar içi	537,527	708	,759		
	Toplam	541,043	712			

Tablo 29'a göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresine göre karara katılma alt boyutlarından işleyiş ve komisyon boyutlarında $P<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermezken, genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından öğretim alt boyutunda $P<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Anlamlı farklılığın genel olarak karara katılma ve öğretim alt boyutlarında hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Karara Katılmalarının Okul Hizmet Süresine Göre LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kurum Hizmet Süresi (Y)	Kurum Hizmet Süresi (D)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Karara Katılma	0-2 Yıl	3-4 Yıl	0.23	P= 0.007
		5-6 Yıl	0.23	P= 0.013
		9 ve Üstü Yıl	0.21	P= 0.032
Öğretim	0-2 Yıl	3-4 Yıl	0.30	P= 0.002
		5-6 Yıl	0.34	P= 0.001
		9 ve Üstü Yıl	0.28	P= 0.010

Tablo 30'a göre gruplar arasında genel olarak karara katılma ortalamaları açısından (3-4 yıl $\bar{x}$ = 0.23, 5-6 yıl $\bar{x}$ =0.23, 9-Üstü Yıl $\bar{x}$ =0.21) $P<0.05$ düzeyinde bir fark anlamlıdır. Ayrıca gruplar arasında öğretim (3-4 yıl $\bar{x}$ =0.30, 5-6 yıl $\bar{x}$ =0.34, 9-Üstü Yıl $\bar{x}$ =0.28) alt boyutu ortalamaları açısından $P<0.05$ düzeyinde bir fark anlamlıdır. Buna göre 0-2 yıl arasında okul hizmet süresine sahip öğretmenler diğer okul hizmet sürelerine göre genel olarak karara katılma ve öğretim ile ilgili konularda daha fazla kararlara katılmaktadırlar.

4.10. Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresi genel olarak karara katılma, öğretmen, öğrenci ve öğretim ile ilgili konulardaki karara katılma algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahipken; işleyiş ve komisyon ile ilgili konulardaki karara katılmaları üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre okul hizmet süresi az olan öğretmenler okul hizmet süresi çok olan öğretmenlere göre öğretim, öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda daha fazla kararlara katılmaktadırlar. Alan yazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen araştırmalara rastlanırken (Gönen, 2016; Gürkan, 2006; Karagöz, 2009; Köylü, 2018) bu sonucu desteklemeyen araştırmalara da rastlanmıştır (Kaygısız, 2012).

Kaygısız (2012), ilköğretim öğretmenleri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada örgütsel bağlılık ve karara katılma arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin karara katılmaları ile okul hizmet süreleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucunu bulmuştur. Ancak Köylü (2018) ise yapmış olduğu araştırmada karara katılma ile okul hizmet süreleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucunu bulmuştur.

4.11. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bulgular

Maddeler	$\bar{x}$	ss
b1 Kariyer hayatımın geriye kalanını bu okulda geçirmekten mutluluk duyarım	3,43	1,23
b2 Çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum	3,85	,96
b3 Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum	3,46	1,29
b4 Bu okula karşı “duygusal bir bağ” hissetmiyorum	3,78	1,12
b5 Bu okul benim için çok fazla kişisel anlam taşıyor	3,23	1,09
b6 Çalıştığım okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum	3,62	1,21
b7 Çalıştığım okuldan dışarıdaki insanlara gururla bahsediyorum	3,53	1,13
b8 Şu an bu okulda kalmam, bir istek olduğu kadar bir gerekliliktir	3,53	1,02
b9 İstesem bile şu an bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olurdu	3,31	1,17
b10 Şu an bu okuldan ayrılmak istediğime karar verirsem, hayatımın büyük bölümü zarara uğrar	2,56	1,20
b11 Bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum	3,10	1,20
b12 Benim için bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de var olan alternatiflerin azlığıdır	3,30	1,20
b13 Bu okulda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri de, ayrılmamın büyük kişisel fedakârlık gerektirmesidir. Başka bir okul, burada sahip olduğum olanakları karşılamayabilir	3,01	1,18
b14 Bu okulda çalışmaya devam etmek için herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum	3,17	1,18
b15 Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım okuldan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor	3,30	1,14
b16 Bu okul benim sadakatimi hak ediyor	3,42	1,08
b17 Bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim	2,80	1,22
b18 Bu okuldan şimdi ayrılmanın, burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum	2,93	1,19
b19 Çalıştığım okula çok şey borçluyum	2,96	1,14
Toplam	3,07	,47

Tablo 31’e göre öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık durumlarına ilişkin görüşleri ($\bar{x}$ =3.07) “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler arasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumuna ilişkin görüşlerinde, en yüksek ortalama puanla ($\bar{x}$ =3.85 ve ss=0,96) “Çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum” maddesini göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumuna ilişkin görüşlerinde, en düşük ortalama puanla ($\bar{x}$ =2.56 ve ss=1,20) “Şu an bu okuldan ayrılmak istediğime karar verirsem, hayatımın büyük bölümü zarara uğrar” maddesini göstermişlerdir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okula ilişkin örgütsel bağlılıkları alt boyutlar açısından ele alındığında, öğretmenlerin çalıştıkları okula ilişkin duygusal bağlılıkla ilgili görüşlerinin ($\bar{x}=3.56$) çok düzeyde olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta en yüksek ortalama değer ($\bar{x}=3.85$ ve $ss=0,96$) ile, “Çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum” maddesi olurken, en düşük ortalama sahip madde ($\bar{x}=3.23$ ve $ss=1,09$) aritmetik ortalama ile “Bu okul benim için çok fazla kişisel anlam taşıyor” maddesi olmuştur.

Öğretmenlerin çalıştıkları okula ilişkin devam bağlılıklarıyla ilgili görüşlerinin ($\bar{x}=3.22$) orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu alt boyut ortalamalarında en yüksek değer ($\bar{x}=3.53$ ve $ss=1,02$) ile, ”Şu an bu okulda kalmam, bir istek olduğu kadar bir gerekliliktir” maddesi olurken, en düşük ortalama sahip madde ($\bar{x}=2.56$ ve $ss=1,20$) aritmetik ortalama ile “Şu an bu okuldan ayrılmak istediğime karar verirsem, hayatımın büyük bölümü zarara uğrar” maddesi olmuştur.

Öğretmenlerin çalıştıkları okula ilişkin normatif bağlılıklarıyla ilgili görüşlerinin ($\bar{x}=3.08$) orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu alt boyut ortalamasında en yüksek değer ($\bar{x}=3.42$ ve $ss=1,08$) ile, ”Bu okul benim sadakatimi hak ediyor” maddesi olurken, en düşük ortalama sahip madde ($\bar{x}=2.80$ ve $ss=1,22$) aritmetik ortalama ile “Bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim” maddesi olmuştur.

4.12. Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık algıları ile normatif bağlılık ve devam bağlılığı algılarının orta düzeyde olduğu; duygusal bağlılık algılarının ise çok düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar olduğu görülürken (Aslan, 2017; Bayrak, 2017; Canbaz, 2019; Vurdu, 2017), bu sonucu desteklemeyen araştırmalar olduğu da görülmüştür (Aslan, 2018; Aydoğan, 2018; Bayata, 2017; Kırıştı, 2017).

Aslan (2017), öğretmenler üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada pozitif psikolojik sermaye algısı ve örgütsel bağlılık arasında ilişki olup olmadığı ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucunu bulmuşlardır. Ancak, Bayata (2017), öğretmenlerin bakış açısından müdürlerin demokratik tutumlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek düzey dolduğu sonucunu bulmuştur.

4.13. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda cinsiyet değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve cinsiyete ilişkin verilerin normal dağıldığı görülerek parametrik test olan t-Testi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 32’de verilmektedir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Kaynak	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	Önem Denetimi
Örgütsel Bağlılık	Kadın	411	3,04	0,45	-1,350	711	P= 0,177
	Erkek	302	3,09	0,49			
	Toplam	713					
Duygusal Bağlılık	Kadın	411	2,91	0,46	-1,846	711	P= 0,065
	Erkek	302	2,98	0,49			
	Toplam	713					
Devam Bağlılığı	Kadın	411	3,20	0,69	-,858	711	P= 0,391
	Erkek	302	3,25	0,74			
	Toplam	713					
Normatif Bağlılık	Kadın	411	3,02	0,68	-,639	711	P= 0,523
	Erkek	302	3,05	0,69			
	Toplam	713					

Homojenlik: $F=1.023$; $P=0.312>0.05$

Tablo 32’ye göre öğretmenler örgütsel bağlılık görüşlerinde cinsiyetlerine göre genel olarak örgütsel bağlılıkları ve normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılık boyutlarında $P<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre benzer görünmektedir.

4.14. Yedinci Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin farklı cinsiyetlere sahip olması onların genel olarak örgütsel bağlılıkları ile normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılıkları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalara rastlanırken (Erdoğan, 2018; Keskin, 2018;

Kılıçoğlu, 2018; Yoldaş, 2019), bu sonucu desteklemeyen araştırmalara da rastlanmıştır (Alcan, 2018; Öztürk, 2018).

Keskin (2018), öğretmenlerin gözünden yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılıkları ile normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılık algılarının cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermediği, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu sonucunu bulmuştur. Ancak, Alcan (2018), araştırmasında öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılıkları cinsiyet faktörüne göre farklılık gösterdiği ve buna göre erkeklerin algılarının kadınlardan daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur.

4.15. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda branş değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif alt boyutları normal dağılım gösterdiği için parametrik testler F (Varyans) Testi ile anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Post Hoc Testi olan LSD Testi kullanılmıştır. Branş değişkeninde genel olarak örgütsel bağlılık, normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan test olan Kruskal-Wallis-H (KW) Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının branş değişkenine ilişkin Kruskal Wallis-H (KW) sonuçları Tablo 33’te verilmektedir.

Tablo 33. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları

Kaynak	Branş	n	$\bar{x}$	SO	χ^2	SD	Önem Denetimi
Örgütsel Bağlılık	Fen Bilimleri	221	3.05	348.32	4.631	4	P= 0,327 Fark önemli değil
	Sosyal Bilimler	86	3.15	400.30			
	Dil Bilimleri	168	3.06	351.53			
	Sanat ve Spor	83	3.07	362.12			
	Diğer	155	3.05	348.53			
	Toplam	713	3.06				

Tablo 33’e göre öğretmenler örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinde branşlarına göre $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenler branşlarına göre genel olarak örgütsel bağlılıklarında benzer görüş içindedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın duygusal, devam ve normatif alt boyutlarındaki bağlılık algılarının branş değişkenine ilişkin Dağılımları ve F (Varyans) Testi sonuçları Tablo 34’te verilmektedir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Branşlara Göre Dağılımı

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{x}$	ss	Homojenlik
Duygusal Bağlılık	Fen Bilimleri	221	2,96	,48	P= 0,618
	Sosyal Bilimler	86	2,90	,43	
	Dil Bilimleri	168	2,93	,48	
	Sanat ve Spor	83	3,04	,52	
	Diğer	155	2,90	,45	
	Toplam	713	2,94	,48	Gruplar Homojen
Devam Bağlılığı	Fen Bilimleri	221	3,23	,66	P= 0,074
	Sosyal Bilimler	86	3,37	,80	
	Dil Bilimleri	168	3,26	,75	
	Sanat ve Spor	83	3,10	,71	
	Diğer	155	3,16	,67	
	Toplam	713	3,22	,71	Gruplar Homojen Değil
Normatif Bağlılık	Fen Bilimleri	221	2,97	,67	P= 0,527
	Sosyal Bilimler	86	3,17	,68	
	Dil Bilimleri	168	2,99	,73	
	Sanat ve Spor	83	3,07	,64	
	Diğer	155	3,09	,70	
	Toplam	713	3,04	,69	Gruplar Homojen

Tablo 34’e göre öğretmenlerin branşlara duygusal bağlılık algılarının “Orta” düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ =2.94, ss=0.48). Duygusal bağlılıkta en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.04) ile orta düzeyde, Sanat ve Spor branşında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =2.90) ile orta düzeyde, Sosyal Bilimler branşında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşlarına göre devam bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ =3.22, ss=0.71). Devam bağlılığında ise en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.26) ile orta düzeyde, Dil Bilimleri branşında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.10) ile orta düzeyde, Sanat ve Spor branşında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşlarına göre normatif bağlılık algıları orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ =3.04, ss=0.69). Normatif bağlılıkta ise en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.16) ile orta düzeyde, Sosyal Bilimler branşında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =2.97) ile orta düzeyde, Fen Bilimleri branşında olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki dağılımlara göre öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılık algıları puan ortalamaları arasında var olan farkın anlamlı olup olmadığı Tablo 35’te verilmektedir.

Tablo 35. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Branşlara Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	1,280	4	,320	1,421	P= 0.225
	Gruplar içi	159,515	708	,225		
	Toplam	160,796	712			Fark önemli değil
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	3,840	4	,960	1,920	P= 0.105
	Gruplar içi	354,064	708	,500		
	Toplam	357,904	712			Fark önemli değil
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	3,110	4	,778	1,647	P= 0.161
	Gruplar içi	334,146	708	,472		
	Toplam	337,256	712			Fark önemli değil

Tablo 35'e göre öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılık algılarının tüm alt boyutları arasında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenler branşlarına göre duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarına ilişkin olarak benzer görüş içindedirler.

4.16. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırma probleminin bulgularına göre öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılıkları ile normatif, devam ve duygusal bağlılıklarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, farklı branşlara sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen araştırmaların olduğu görülürken (Erdoğan, 2018; Göven, 2018; Kılıçoğlu, 2018) desteklemeyen araştırmaların da olduğu görülmüştür (Bilgin, 2018; Şan, 2017).

Erdoğan (2018), öğretmenler ile ortaokulda görev yapan yöneticiler üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yöneticilerin etik liderlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığı ele alınmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, duygusal, devam ve normatif bağlılıkları ile branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı bu nedenle farklı branşlardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu sonucunu bulmuştur. Ancak Bilgin (2018), özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri

arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin branşları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buna göre özel eğitim öğretmenleri meslek öğretmenlerine göre daha yüksek bağlılık düzeyine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.17. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda kıdem değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve genel olarak örgütsel bağlılık ile duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarındaki veriler, normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle parametrik test olan F (Varyans) Testi ve anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için ise Post Hoc Testi olan LSD Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının kıdem değişkenine ilişkin Dağılımları ve F (Varyans) Testi sonuçları Tablo 36’da verilmektedir.

Tablo 36. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Kıdeme Göre Dağılımı

Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	Homojenlik
Örgütsel Bağlılık	0-5 Yıl	100	3,07	,44	P= 0,175
	6-10 Yıl	142	2,95	,45	
	11-15 Yıl	158	3,09	,45	
	16-20 Yıl	156	3,11	,51	
	20-Üstü Yıl	157	3,11	,47	
	Toplam	713	3,07	,47	Gruplar Homojen
Duygusal Bağlılık	0-5 Yıl	100	2,96	,53	P= 0,120
	6-10 Yıl	142	2,85	,40	
	11-15 Yıl	158	2,9	,46	
	16-20 Yıl	156	2,95	,51	
	20-Üstü Yıl	157	3,01	,48	
	Toplam	713	2,94	,48	Gruplar Homojen
Devam Bağlılığı	0-5 Yıl	100	3,13	,68	P= 0,548
	6-10 Yıl	142	3,10	,67	
	11-15 Yıl	158	3,27	,70	
	16-20 Yıl	156	3,35	,74	
	20-Üstü Yıl	157	3,22	,72	
	Toplam	713	3,22	,71	Gruplar Homojen
Normatif Bağlılık	0-5 Yıl	100	3,10	,70	P= 0,593
	6-10 Yıl	142	2,90	,69	
	11-15 Yıl	158	3,06	,67	
	16-20 Yıl	156	3,03	,72	
	20-Üstü Yıl	157	3,09	,66	
	Toplam	713	3,04	,69	Gruplar Homojen

Tablo 36'ya göre öğretmenlerin kıdemlerine göre genel olarak örgütsel bağlılık algılarının “Orta” düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}=3.06$, $ss=0.47$). Öğretmenlerin kıdemlerine göre duygusal bağlılık algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}=2.94$, $ss=0.48$). Duygusal bağlılıkta en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=3.01$) ile orta düzeyde, 21-üstü yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=2.85$) ile orta düzeyde, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerine göre devam bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}=3.22$, $ss=0.71$). Devam bağlılığında en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=3.35$) ile orta düzeyde, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=3.10$) ile orta düzeyde, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerine göre normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}=3.04$, $ss=0.69$). Normatif bağlılıkta en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=3.10$) ile orta düzeyde, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}=2.90$) ile orta düzeyde, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Buna göre öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel bağlılık algıları puan ortalamaları arasında var olan ortalama farkın anlamlı olup olmadığı Tablo 37’de verilmektedir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Kıdeme Göre F (Varyans)

Testi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	2,613	4	,653	3,025	P= 0.017
	Gruplar içi	152,880	708	,216		
	Toplam	155,493	712			Fark önemli
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	1,975	4	,494	2,201	P= 0.067
	Gruplar içi	158,821	708	,224		
	Toplam	160,796	712			Fark önemli değil
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	5,901	4	1,475	2,967	P= 0.019
	Gruplar içi	352,003	708	,497		
	Toplam	357,904	712			Fark önemli
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	3,453	4	,863	1,831	P= 0.121
	Gruplar içi	333,803	708	,471		
	Toplam	337,256	712			Fark önemli değil

Tablo 37’ye göre öğretmenlerin kıdemlerine göre genel olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılık alt boyutlarından devam bağlılığı boyutlarında $P<0.05$ düzeyinde anlamlı

farklılık görülürken, örgütsel bağlılığın duygusal ve normatif alt boyutlarında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemektedir.

Anlamlı farklılığın genel olarak örgütsel bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarında hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 38’de verilmektedir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Kıdemlerine Göre LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem (Y)	Kıdem (D)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Örgütsel Bağlılık	11-15 Yıl	6-10 Yıl	0.14	$P = 0.009$
	16-20 Yıl		0.16	$P = 0.003$
	21-üstü Yıl		0.16	$P = 0.003$
Devam Bağlılığı	16-20 Yıl	0-5 Yıl	0.21	$P = 0.018$
	16-20 Yıl	6-10 Yıl	0.25	$P = 0.002$
	11-15 Yıl	6-10 Yıl	0.18	$P = 0.031$

Tablo 38’e göre gruplar arasında genel olarak örgütsel bağlılık ortalamaları açısından (11-15 yıl $\bar{x}=0.14$, 16-20 yıl $\bar{x}=0.16$, 21-üstü yıl $\bar{x}=0.16$) $P < 0.05$ düzeyinde bir fark anlamlıdır. Buna göre 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-üstü yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre genel olarak daha fazla örgütsel bağlılık göstermektedirler.

Devam bağlılığı ortalamaları açısından ise (0-5 yıl $\bar{x}= 0.21$, 6-10 yıl $\bar{x}=0.25$) $P < 0.05$ düzeyinde bir fark anlamlıdır. Buna göre 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler 0-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla örgütsel bağlılık göstermektedirler.

4.18. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırma probleminin bulgularına göre öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip olması onların genel olarak örgütsel bağlılıkları ile devam bağlılığı alt boyutu üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu ancak normatif bağlılık ve duygusal bağlılık üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucu çıkmıştır. Buna göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının benzer olduğu söylenebilir. Kıdemi fazla olan öğretmenler kıdemi az olan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel bağlılığa sahiptir. Yani öğretmenlerin kıdemi arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen araştırmaların olduğu görülürken (Erdoğan, 2018; Kılıçoğlu, 2018;

Polat, 2018) desteklemeyen araştırmaların da olduğu görölmüştür (Keskin, 2018; Öztürk, 2018; şan, 2017; Yoldaş, 2019).

Polat (2018), öğretmenler üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmada yılmazlık düzeyleri, örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişlik, okulun iklimi ve iş doyumu algıları arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda kıdem ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Buna göre ise yüksek kıdemi olan öğretmenler, düşük kıdemi öğretmenlere göre daha fazla düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğunu belirtmiştir. Ancak Yoldaş (2019), ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelediği araştırmasında, öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılıkları ile duygusal, devam ve normatif bağlılık düzeylerinin kıdem değişkeni ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin benzer olduğu sonucunu bulmuştur.

4.19. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları çalışılan okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda çalışılan okul hizmet süresi değişkenine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Buna göre genel olarak örgütsel bağlılık ile duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutları normal dağılım gösterdiği için parametrik testler F (Varyans) Testi ile anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılan Post Hoc Testlerinden LSD Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının okul hizmet süresi değişkenine ilişkin Dağılımları Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının Okul Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Alt Boyut	Çalışılan Okul Hizmet Süresi	n	$\bar{x}$	ss	Homojenlik
Örgütsel Bağlılık	0-2 Yıl	215	3,05	,47	P= 0,582
	3-4 Yıl	172	3,05	,49	
	5-6 Yıl	131	3,04	,43	
	7-8 Yıl	82	3,16	,49	
	9-üstü Yıl	113	3,08	,46	
	Toplam	713	3,07	,47	Gruplar Homojen
Duygusal Bağlılık	0-2 Yıl	215	2,94	,51	P= 0,222
	3-4 Yıl	172	2,98	,49	
	5-6 Yıl	131	2,90	,41	
	7-8 Yıl	82	2,93	,44	
	9-üstü Yıl	113	2,94	,48	
	Toplam	713	2,94	,48	Gruplar Homojen
Devam Bağlılığı	0-2 Yıl	215	3,12	,70	P= 0,529
	3-4 Yıl	172	3,25	,72	
	5-6 Yıl	131	3,19	,70	
	7-8 Yıl	82	3,41	,76	
	9-üstü Yıl	113	3,27	,65	
	Toplam	713	3,22	,71	Gruplar Homojen
Normatif Bağlılık	0-2 Yıl	215	3,07	,69	P= 0,970
	3-4 Yıl	172	2,94	,68	
	5-6 Yıl	131	3,02	,70	
	7-8 Yıl	82	3,13	,70	
	9-üstü Yıl	113	3,05	,67	
	Toplam	713	3,04	,69	Gruplar Homojen

Tablo 39'a göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresine göre genel olarak örgütsel bağlılık algılarının "Orta" düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ =3.06, ss=0.47). Öğretmenlerin okul hizmet sürelerine göre duygusal bağlılık algıları orta düzeydedir ($\bar{x}$ =2.94, ss=0.48). Duygusal bağlılıkta en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =2.98) ile orta düzeyde, 3-4 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =2.90) ile orta düzeyde, 5-6 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul hizmet sürelerine göre devam bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ =3.22, ss=0.71). Devam bağlılığında en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.41) ile orta düzeyde, 7-8 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülürken, en düşük aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.12) ile orta düzeyde, 0-2 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul hizmet sürelerine göre normatif bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür ($\bar{x}$ =3.04, ss=0.69). Normatif bağlılıkta en yüksek aritmetik ortalama puanın ($\bar{x}$ =3.07) ile orta düzeyde, 0-2 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülürken, en düşük aritmetik

ortalama puanın ($\bar{x}=2.94$) ile orta düzeyde, 3-4 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okul hizmet süresine göre örgütsel bağlılık algıları puan ortalamaları arasında var olan farkın anlamlı olup olmadığını gösteren F (Varyans) Testi Sonuçları Tablo 40'ta verilmektedir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul Hizmet Süresine Göre F (Varyans) Testi Sonuçları

Alt Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	Önem Denetimi
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	,891	4	,223	1,020	P= 0.396
	Gruplar içi	154,601	708	,218		
	Toplam	155,493	712			
Duygusal Bağlılık	Gruplar arası	,467	4	,117	,516	P= 0.724
	Gruplar içi	160,328	708	,226		
	Toplam	160,796	712			
Devam Bağlılığı	Gruplar arası	5,454	4	1,364	2,739	P= 0.028
	Gruplar içi	352,450	708	,498		
	Toplam	357,904	712			
Normatif Bağlılık	Gruplar arası	2,645	4	,661	1,399	P= 0.233
	Gruplar içi	334,612	708	,473		
	Toplam	337,256	712			

Tablo 40'a göre öğretmenlerin çalıştıkları okul hizmet süresine göre genel olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılık alt boyutlarından normatif bağlılık ve duygusal bağlılığı boyutlarında $P<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmezken, devam bağlılığı boyutunda $P<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmektedir.

Anlamlı farklılığın devam bağlılığı alt boyutunda hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD Testi sonuçları Tablo 41'de verilmektedir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Okul Hizmet Süresine Göre LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Hizmet Süresi (Y)	Okul Hizmet Süresi (D)	Ortalama Fark	Önem Denetimi
Devam Bağlılığı	7-8 Yıl	0-2 Yıl	0.92	P= 0.002
		5-6 Yıl	0.22	P= 0.027

Tablo 41'e göre gruplar arasında devam bağlılığı ortalamaları açısından (0-2 yıl $\bar{x}=0.92$, 5-6 yıl $\bar{x}=0.22$) $P<0.05$ düzeyinde bir fark anlamlıdır. Buna göre 7-8 yıl arasında okul hizmet süresine sahip öğretmenler 0-2 yıl ve 5-6 yıl okul hizmet süresine sahip öğretmenlere göre okullarına daha fazla devam bağlılığı göstermektedirler.

4.20. Onuncu Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresi, genel olarak örgütsel bağlılık ile normatif bağlılık ve duygusal bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değilken öğretmenlerin devam bağlılığı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre okul hizmet süresi fazla olan öğretmenler okul hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla devam bağlılığına sahiptir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen araştırmalara rastlanırken (Göven, 2018; Keskin, 2018; Kılıçoğlu, 2018; Öztürk, 2018) bu sonucu desteklemeyen araştırmalara da rastlanmıştır (Kırıştı, 2017).

Göven (2018), ilkökul düzeyinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olup olmadığı ele alınmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurum hizmet süreleri ile örgütsel bağlılıkları, normatif bağlılık ve duygusal bağlılıkları arasında herhangi anlamlı ilişki olmadığı, farklı okul hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin benzer olduğu sonucunu bulmuştur. Ancak Kırıştı (2017), öğretmenler üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, kolektif yeterlilik algısı ile örgütsel bağlılık algısı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise çalıştıkları kurumdaki hizmet süresinin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

4.21. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “Öğretmenlerin karara katılma algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin karara katılma algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki yapılan korelasyon istatistiği sonuçları Tablo 42’de verilmektedir.

Tablo 42. Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Korelasyon Testi Sonuçları

	Karara Katılma	Örgütsel Bağlılık
Karara Katılma	Pearson Korelasyon (r)	0,272**
	Önem Denetimi (P)	0,00
	$\bar{X}$	3.22
	ss	0.83
	n	713

** P < 0.01

Tablo 42'ye göre korelasyon alt bilgisi öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasında $P < 0.01$ düzeyinde pozitif yönlü düşük seviyede önemli bir ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arttıkça kararlara katılma istekleri de artmaktadır.

Tablo 42'de verilen Pearson Korelasyon (r) sonucunun ($r=0.272$) hangi düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu Tablo 43'te verilmektedir.

Tablo 43. Pearson Korelasyon (r) Katsayısının İlişki Düzeyleri

İlişki	r
Yüksek İlişki	0.70 – 1.00
Orta Düzey İlişki	0.70 – 0.30
Düşük Düzey İlişki	0.30 – 0.00

(Büyüköztürk, 2014:32)

4.22. On Birinci Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile karara katılmaları arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bu ilişki düşük düzeydedir. İlişkinin yönü ise pozitif yönlüdür. Bu da öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arttıkça karara katılımlarının da arttığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen araştırmalara rastlanırken (Başyigit, 2009; Kaygısız, 2012; Köylü, 2018; Gönen, 2016) bu sonucu desteklemeyen araştırmalara rastlanmamıştır.

Köylü (2018), karar alma sürecinde katılımın öğretmenlerin hem örgütsel bağlılıkları hem de psikolojik iyi oluşları ile ilişkisini incelemiştir. Karara katılım ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamlı ilişkinin orta düzeyde ve pozitif olduğu

belirlenmiş, orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda Gönen (2016), örgütsel bağlılık ve karara verme süreci arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu ilişkinin anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.23. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, karara katılmalarını yordamakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları onların karara katılımlarını yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmak için yapılan regresyon istatistiği sonuçları Tablo 44’te verilmektedir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasında Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	Beta	T	F
Sabit	1.907	0.220		8.657	0.000
Duygusal Bağlılık	0.082	0.063	0.047	1.302	0.193
Devam Bağlılığı	-0.071	0.049	-0.061	-1.458	0.145
Normatif Bağlılık	0.430	0.050	0.356	8.574	0.000
R = 0,34	R ² = 0,11				
F = 30.388	P = 0,000				

Tablo 44’e göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, onların karara katılmalarını $P < 0.05$ düzeyinde etkilemektedir ($R = 0.34$, $R^2 = 0.11$, $F = 30.388$ ve $P = 0.000$). Bu etkinin kaynağı normatif bağlılıktır. Buna göre öğretmenlerin normatif bağlılıkları, onların karara katılmalarının % 11’ini açıklamaktadır.

4.24. On İkinci Alt Probleme İlişkin Yorum

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumu, karara katılma algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen araştırmalara rastlanırken (Başyigit, 2009; Kaygısız, 2012; Köylü, 2018; Gönen, 2016) bu sonucu desteklemeyen araştırmalara rastlanmamıştır.

Köylü (2018), karar alma sürecinde katılımın öğretmenlerin hem örgütsel bağlılıkları hem de psikolojik iyi oluşları ile ilişkisini incelemiştir. Karara katılım ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu örgütsel bağlılık, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımlarının %26’sını açıklamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin sonuçlara ve bu sonuçlara göre yapılacak tartışma ile araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığını ve karara katılma ile örgütsel bağlılığın cinsiyet, branş, kıdem, okul hizmet süresi değişkenlerine göre anlamı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerin karara katılma durumlarına ilişkin görüşlerinin “Orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Alınan kararlar içinde en fazla zümre başkanlarının seçilmesinde karara katıldıkları görülürken, en az okul yönetim kadrosunun seçilmesi konusundaki kararlara katıldıkları sonucu çıkmıştır.
2. Öğretmenler, karara katılmaya ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerine göre genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından işleyiş, öğretim, öğretmen, komisyon alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, öğrenci alt boyutunda karara katılmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık göstermektedirler. Buna göre öğrenci alt boyutunda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre karar süreçlerine daha çok katılmaktadırlar.
3. Öğretmenlerin, karara katılmaya ilişkin görüşlerinde branşlarına göre genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından öğretim, öğretmen, komisyon ve öğrenci alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, işleyiş alt boyutunda karara katılmaya ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre, Sanat ve Spor branşında olan grubun Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Dil Bilimleri ve Diğer branşında olan gruba göre işleyiş ile ilgili konularda kararlara daha fazla katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.
4. Öğretmenlerin kıdemlerine göre genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından işleyiş, öğretmen, komisyon ve öğrenci boyutunda anlamlı farklılık göstermezken, öğretim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdemlere göre öğretimle ilgili konularda daha fazla kararlara katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

5. Araştırmanın bir diğer sonucunda ise, öğretmenlerin okul hizmet süresi, genel olarak karara katılma ve karara katılmanın alt boyutlarından öğretmen, öğrenci ve öğretim alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, ancak işleyiş ve komisyon ile ilgili konulardaki karara katılmaları üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre okul hizmet süresi az olan öğretmenler okul hizmet süresi çok olan öğretmenlere göre genel olarak karara katılma, öğretim, öğretmen ve öğrenci ile ilgili konularda daha fazla karara katılmaktadırlar.
6. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık algıları ile normatif bağlılık ve devam bağlılığı algılarının “Orta”; duygusal bağlılık algılarının ise “Çok” düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğu örgütsel bağlılığa ilişkin en çok çalıştığı okulun problemlerini kendi problemleri gibi hissettiklerini, öğretmenlerin çok az bir kısmı ise çalıştıkları okuldan ayrılmaları durumunda, hayatlarının büyük bölümünün zarara uğrayacağını belirtmişlerdir.
7. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin farklı cinsiyetlere sahip olması onların genel olarak örgütsel bağlılıkları ile normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılıkları üzerinde herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumlarına ilişkin görüşleri birbirine bezemektedir.
8. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmenlerin branşlarına göre genel olarak örgütsel bağlılığıyla, normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılıkları arasında herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre öğretmenler branşlarına göre genel olarak örgütsel bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı ve duygusal bağlılık boyutlarına ilişkin olarak benzer görüş içinde oldukları sonucu çıkmıştır.
9. Öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip olması onların genel olarak örgütsel bağlılıkları ile devam bağlılığı alt boyutu üzerinde anlamlı etki oluşturduğu ancak normatif bağlılık ve duygusal bağlılık üzerinde herhangi anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmüştür. Buna göre farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının benzer olduğu söylenebilir. Ancak kıdemi fazla olan öğretmenler az olan öğretmenlere göre daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduğu yani, öğretmenlerin kıdemi arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır.

10. Araştırma bir diğer soncuna göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresi, genel olarak örgütsel bağlılık ile normatif bağlılık ve duygusal bağlılık üzerinde anlamlı etkisi yokken öğretmenlerin devam bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre okul hizmet süresi fazla olan öğretmenler okul hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla devam bağlılığına sahiptir.
11. Araştırmada, örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki çıkmıştır. Bu ilişkinin yönü ise pozitif yönlüdür.
12. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumu, karara katılma algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Karara katılma arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, onların kararlara katılmalarının %11'ini yordamaktadır. Bu yordama gücünün kaynağı ise normatif bağlılıktır.

5.2. Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ilişkin tartışmaya ve tartışma sonucunda araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Tartışma

21. yüzyılda örgütlerin sahip olduğu yönetim yapıları ve anlayışları zorunlu bir değişime uğramıştır. Bir örgüt yapısına sahip olan çağımızın formal eğitim kurumları olan okulların yönetim anlayışları da bu değişimden payını almıştır. Bilgi çağında klasik yönetim anlayışları yerini katılımcı ve demokratik yönetim anlayışlarına terk etmiştir (Bilge, 2008). Nitekim bir örgüt olan okullarda öğretmenlerin karar mekanizmalarında etkin bir şekilde yer alması ve karara katılmaları, onların örgütsel bağlılıklarının artmasına katkı sağlamaktadır (Başyigit, 2009; Kaygısız, 2012).

Bu araştırmada öğretmenlerin karara katılma ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin görüşleri orta düzeyde çıkmıştır. Ancak bu düzey yeterli değildir. Hem örgütsel bağlılıkta hem de karara katılmada benzer sonuçların çıkması örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında bir ilişkinin olabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Nitekim araştırmanın bir diğer sonucu da bu sonucu destekler niteliktedir. Buna göre bu araştırmada, örgütsel bağlılık ile karara katılma arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bu anlamlı ilişkinin yönü ise pozitif yöndedir. Yani öğretmenlerin karara katılmaları onların örgütsel bağlılığını etkilemiştir denilebilir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, onların kararlara katılmalarının %11'ini yordamaktadır. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalara

rastlanmıştır (Köylü, 2018; Gönen, 2016). Bir okuldaki yönetimin alacağı kararlarda alt kademedeki paydaşları da bu sürece dâhil etmelerinin, onların örgütlerini benimsemelerine (Köylü, 2018), çalışanların işten ayrılma istekleri ve devamsızlık yapma eğilimlerinde azalmaya neden olacağını, böylece örgütlerine olan bağlılıklarının arttıracığı belirtilmiştir (Gönen, 2016). Ayrıca öğretmenlerin okulda alınan kararlara istenilen düzeyde katılmaması, okulların demokratik bir yönetim anlayışına sahip olmadığını göstermektedir. Çünkü Yavuz (2001), demokratik modellere sahip okulların karar verme sürecini, okulun tüm paydaşlarının okul politikasını ve yapılacak işleri etkileyebilme açısından benzer haklarının olduğu bir süreç olarak görmektedir. Ancak öğretmenler, yönetime ilişkin işleyiş ile ilgili konularda alınacak kararlara sene başında ve sene sonunda olmak üzere yılda iki kez ve gerekli görülmesi durumunda birkaç defa gerçekleştirilen toplantılar ile katılım sağlamaktadırlar. Bu katılım çoğu öğretmen tarafından formaliteden öteye gitmeyen, görüş ve önerilerinin yeterli düzeyde dikkate alınmadığı bir süreç olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin okul yönetimine katılımını sağlamada yeterli olmamakta, genellikle yöneticinin söz sahibi olduğu, öğretmenlerin konuşmaktan çekindiği pasif bir katılım olarak gerçekleşmektedir. Yani, fiziksel olarak var olmak karara katılmak anlamına gelmemeli, karara katılmada aktif rol almak gerçek anlamda karara katılma olarak görülmelidir (Alanoğlu, 2019).

Bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler kendi meslekleriyle ilgili olan ve öğretimi ilgilendiren konulardaki kararlara, okulun özellikle yönetim ile ilgili olan işleyiş boyutunu ilgilendiren kararlardan daha fazla katıldıkları görülmektedir. Birçok eğitim kurumunda öğretmenlerin, yönetimde alınan kararlardan çok öğretim ile ilgili kararlara katıldıkları bilinmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Bu sonuç, okullardaki yönetime ilişkin öğretmenlerin kararlarda yeterince yer almadığını göstermesi açısından önemli görülebilir. Merkezi eğitim örgütüne sahip ülkemizde ise karar yetkileri merkezde toplanmıştır (Acet, 2006). Özellikle yöneticilerin merkezi bir sınav ve ardından yapılan mülakatlarla seçilmesi öğretmenlerin bu sürecin dışında tutulması, öğretmenlerin öğretimi ilgilendiren kararlara hiç müdahil olamamasına neden olduğu söylenebilir.

Karara katılmayı etkileyen cinsiyete ilişkin sonuçlar ele alındığında bu çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrencilerle ilgili konularda daha fazla kararlara katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun oluşmasında, çağımızda kadın hakları konusunda olumlu gelişmelerin olması, sosyal, ekonomik hayatta kadınların daha fazla ön planda olması (Köklü, 1994), tüm bunlara bağlı olarak kadınların statülerindeki artış (Aksay ve Ural, 2008) gibi nedenlerin yer alması şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, kadınların annelik

içgüdülerinin öğrencilerle ilgili alınacak kararlara duygusal bir şekilde yaklaşarak katılmalarına neden olabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenleri branşlarına göre genel olarak karara katılma ve özellikle öğretim, öğretmen, komisyon ve öğrenciyi ilgilendiren konularda anlamlı farklılık göstermediği yani benzer görüş içerisinde olduğu sonucu çıkmıştır. Ancak sanat ve spor branşındaki öğretmenlerin özellikle işleyiş ile ilgili konularda diğer branşlardan daha çok karara katıldıkları görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenler branşları ne olursa olsun bu konulardaki alınan kararlara katılmaları, okul yönetiminin bu konularda her branştan öğretmenin karara katılma sürecine dâhil ettiği ve öğretmenlere bu konuda demokratik bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Nitekim Turgut (2010), demokratik bir okul yönetiminin her branştan öğretmene branş farkı gözetmeksizin okulu ilgilendiren tüm konularda tüm öğretmenlerin karar alma mekanizmalarında yer almasını sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bu araştırmada, Sanat ve Spor branşındaki öğretmenlerin işleyiş ile ilgili konulardaki kararlara daha fazla katılmaları, sanat alanındaki öğretmenlerin estetik bakış açılarından ve spor alanındaki öğretmenlerin ise düzenli, disiplinli, pratik ve hızlı hareket etme anlayışından kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında bunu destekleyen herhangi bir araştırma olmadığı için, sanat ve spor branşındaki öğretmenlerin, diğer branşlardaki öğretmenlere göre işleyiş ile ilgili kararlara çok katılmalarının üzerinde hangi etkenlerin etki ettiğinin araştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin kıdemleri, genel olarak karara katılma ve karara katılma alt boyutlarından işleyiş, öğretmen, komisyon ve öğrenci alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, yani benzer görüşte oldukları görülürken, öğretim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre kıdemi az olan öğretmenler, kıdemi fazla olan öğretmenlere göre öğretim ile ilgili konularda daha fazla kararlara katıldıkları görülmüştür. Demircan (2018), mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler, kendilerinden daha kıdemli öğretmenlere göre daha idealist olmaları, onların aldıkları kararlarda daha dikkatli olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte daha kıdemli öğretmenler kararlarını alırken daha titiz olmalarına rağmen, alınacak kararları bir başkasına bırakma eğilimi içinde olabilmektedirler. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretim konusundaki bilgilerinin taze olması ve bu konuda kendilerini yeterli görmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Gürkan (2006), hizmet süresi az olan genç öğretmenlerin, hizmet süresi fazla olan öğretmenlere göre okulu ilgilendiren konularda kendilerini yeterli gördükleri için daha çok karara katıldıklarını belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda ise, öğretmenlerin okul hizmet süresi, karara katılmanın alt boyutlarından öğretmen, öğrenci ve öğretim alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, ancak genel olarak karara katılma ile işleyiş ve komisyonla ilgili konulardaki kararlara katılmaları üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucu çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin okul hizmet süreleri azaldıkça daha fazla karara katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, bulunduğu okulda hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin kendi kurumlarındaki öğretmen, öğrenci ve öğretime ait sorunlara ilişkin kararları daha çok sahiplendikleri söylenebilir.

Örgütsel bağlılığı etkileyen birçok unsurun bulunduğu bilinmektedir. Bu unsurlar belirli başlıklar altında ele alındığında; iş, ortam koşulları, örgütsel yapı ve demografik özelliklere ilişkin faktörler olarak ele alınmaktadır. Örgütsel bağlılığı etkileyen belli başlı demografik faktörler ise bireylerin eğitim seviyeleri, cinsiyetleri, mesleki branşları, hizmet süreleri, medeni durumları ve yaş, olarak görülebilir (Alcan, 2018; Kaygısız, 2012; Öztürk, 2018; Şan, 2017).

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin farklı cinsiyetlere sahip olması onların genel olarak örgütsel bağlılıkları ile duygusal, devam ve normatif bağlılıkları üzerinde herhangi bir anlamlı etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür. Bir örgütte çalışan kadın ve erkek çalışanların isteklerinin ve beklentilerinin çok farklı olmasına rağmen, örgütsel bağlılık ve cinsiyet arasındaki ilişkisi ile ilgili ortak bir sonuç bulunmadığı söylenebilir. Çünkü alanyazında bazı araştırmalar örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasında herhangi anlamlı bir ilişki görmezken (Erdoğan, 2018; Keskin, 2018; Kılıçoğlu, 2018; Yoldaş, 2019), bazı araştırmalarda da örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür (Alcan, 2018; Öztürk, 2018). Bazı çalışmalarda erkeklerin kadınlardan daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduğu görülmüş ve bu farklılığın nedeni olarak da erkeklerin örgütte daha yüksek makamda olduğu için örgüte daha fazla bağlılık gösterdiği ancak kadın çalışanların ise ailesine öncelik vererek kurumlarını ikinci plana atmaları olarak görmüşlerdir (Türkmen, 2016). Ancak bazı araştırmalarda ise kadın çalışanların erkek çalışanlardan daha fazla örgütsel bağlılığa sahip oldukları ve bunun nedeni olarak da kadın çalışanların iş hayatında yaşamış olduğu cinsiyet eşitsizliği gibi zorluklar karşısında daha çok mücadele ederek örgütte devamlılık göstermeleri olarak görülmüştür (Gül ve İnce, 2005). Keskin (2018), araştırmasında öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılık ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık algılarının cinsiyet faktörüne göre farklılık göstermediği; kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu sonucunu

bulmuştur. Ancak, Alcan (2018), araştırmasında öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılıkları cinsiyet faktörüne göre farklılık gösterdiği ve buna göre erkeklerin algılarının kadınlardan daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenler branşlarına göre genel olarak örgütsel bağlılık, duygusal, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarına ilişkin olarak benzer görüş içinde oldukları sonucu çıkmıştır. Alanyazında bazı araştırmalar örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin branşları arasında herhangi bir ilişki görmezken (Erdoğan, 2018; Göven, 2018; Kılıçoğlu, 2018), bazı araştırmalar da örgütsel bağlılık ile öğretmenlerin branşları arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Bilgin, 2018; Şan, 2017). Bir okulda birçok branşta öğretmen çalışmaktadır. Doğan (2017) ise her branşın kendi içinde barındırdığı avantajlar ve dezavantajların bir öğretmenin okuluna olan bağlılığını etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Örneğin Matematik ve İngilizce öğretmenleri maddi kazanç alternatiflerinin fazla olması nedeniyle maaş dışında ek ücret getirecek faaliyetlere yöneldiği, okul dışında da farklı eğitim ortamlarında çalışabilme olanağına sahip olduğu için kurumlarına daha az bağlılık gösterebilirken, bazı branşlar hem maddi kazançlarının azlığı, hem de branşlarına yönelik gerekli fiziksel, donanımsal ortam olmaması nedeniyle de örgütlerine bağlılık göstermeyebilir. Alanyazında bazı branşların diğer branşlara göre daha fazla ücret almaları onların örgütsel bağlılıklarını etkilediği, ücreti çok olan kurumlara yöneldikleri, bu nedenle bu durumun farklı branşlardaki öğretmenler arasında çalışılan okula ilişkin örgütsel bağlılıklarında da farklılaşmalar meydana getirdiği düşünülmektedir (Şan, 2017). Erdoğan (2018), araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, duygusal, devam ve normatif alt boyutları ile branşları arasında anlamlı bir fark olmadığı bu nedenle farklı branşlardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğu sonucunu bulmuştur. Ancak Bilgin (2018), özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmasında, öğretmenlerin branşları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buna göre özel eğitim öğretmenleri meslek öğretmenlerine göre daha yüksek bağlılık düzeyine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip olması onların genel olarak örgütsel bağlılıkları ile devam bağlılığı alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Buna göre, kıdemi fazla olan öğretmenler, kıdemi düşük öğretmenlere göre daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduğu yani, öğretmenlerin kıdemi arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Cohen (1992), bir çalışanın bulunduğu örgüte zaman içerisinde birçok şey kazan(dır)dığı, bunların ise çalıştığı örgüte olan

yatırımları, sermayesi olarak gördüğünü ve bu yatırımlarını kaybetmemek adına örgütlerine bağlılıklarının arttığını belirtmiştir. Becker (1960) ise bu duruma ilişkin, bir çalışanın örgütüne olan bağlılığı, işten ayrılması halinde kaybedilecek olan birikimlerden kaynaklandığını, kurumdan ayrılması durumunda ise maaş, ikramiye, pozisyon ve örgütün sunduğu diğer imkânları kaybetme hissi duyacağından kendi örgütüne ilişkin yüksek düzeyde bağlılık duyacağını belirtmiştir. Hatta Allen ve Mayer (1990), çalışanın ikamet ettiği bir yerden başka bir yere gitme ihtiyacının olup olmaması, ikamet ettiği yerden kopmak istememesi durumunun da örgütsel bağlılığı etkileyeceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemlerinin artması, doğal olarak yaşlarının da artması anlamına gelmektedir. Bu nedenle alanyazında yaş ve kıdem birlikte ele alınmış ve sonuç olarak yaş ve kıdem kişinin örgüte yönelik yatırımları olumlu etkilediği, yaşın genel olarak duygusal bağlılığı, kıdem ise devam bağlılığını etkilediği görülmüştür (Zorlu, 2017). Kıdemde ve doğal olarak yaşta meydana gelen bu gelişme, çalışanların meslekte deneyim kazanmalarına, iş arkadaşlarına alışmalarına, iş yerini kendi evi gibi hissetmelerine (Korkmaz, Akbaşlı ve Saban, 2004), kurumun değerlerini, kültürünü, amaçlarını benimsemelerine (Canbaz, 2019) neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kendi kurumları dışında çalışılabilecek alternatif okulların sayısının azalmasına, zaman içinde kazanmış olduğu tüm eğitsel sermayeyi kaybetme korkusuna neden olduğu için örgütsel bağlılıklarının da artacağı düşünülmektedir (Güner, 2015). Tam aksine, kıdemi az olan öğretmenlerin ise iş yerine ve iş arkadaşlarına yönelik kendilerini yabancı hissetmesi nedeni ile örgütsel bağlılıklarının özellikle devam bağlılıklarının azalacağı düşünülmektedir (Alcan, 2018). Ayrıca bir örgütte çalışanların ihtiyaç ve beklentileri karşılanması, onların örgüt içerisinde daha huzurlu olmalarına ve bunun da örgütsel bağlılıklarının artmasına neden olmaktadır (Allen ve Mayer, 1990). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması onların meslekte yıpranmalarına, doğal olarak da performanslarının düşmesine neden olmaktadır. Bu durumda öğretmenler farklı kurumda işine devam etmek yerine bulunduğu iş ortamını koruyarak örgütteki pozisyonlarını devam ettirme eğilimine girerler. Bu durum da onların örgütsel bağlılıklarını artırabilir (Özden, 1997:37). Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde kıdem artmasıyla öğretmenlerin hizmet puanlarının artmasına neden olmakta bu da öğretmenlerin daha iyi okullara tayin olma şansını arttırmaktadır. Bu durum doğal olarak kıdemi fazla olan öğretmenlerin örgütsel bağlılığını azaltacağı düşünülebilir. Kıdemi az olan öğretmenler hem hizmet puanlarının düşüklüğüne bağlı olarak hem de kurumların deneyimli öğretmen aramaları, alternatif kurumlarda çalışma şanslarını azaltacağından, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını da doğal olarak arttırdığı düşünülmektedir (Çöl ve Gül, 2005). Ancak Yoldaş (2009), yapmış olduğu bir araştırmasında kıdemi az olan mesleğe yeni başlamış bir

öğretmenin, mesleğe zor koşullarda giriş yaptığı için normatif ve duygusal bağlılıklarının daha güçlü olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin çalışılan okul hizmet süresi, genel olarak örgütsel bağlılık ile duygusal bağlılıkları ve normatif bağlılıkları üzerinde anlamlı etkiye sahip değilken öğretmenlerin devam bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucu çıkmıştır. Okulda çalışma süresi ile genel olarak örgütsel bağlılık, duygusal ve normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması, okuldaki çalışanların beklenti ve ihtiyaçlarının benzer olduğu, okul hizmet süreleri farklı olsa da, öğretmenlerin performans farkı gözetilmeksizin eşit ücret almaları ile meslekte yükselme imkânlarının sınırlı olmasından kaynaklanmış olabilir. Ancak öğretmenlerin okul hizmet süresi ile devam bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre okul hizmet süresi fazla olan öğretmenler okul hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla devam bağlılığına sahiptir. Cohen (1992) bir çalışanın, bulunduğu örgütte zaman içerisinde birçok şey kazandığı, bunların ise çalıştığı örgüte olan yatırımları olduğunu belirtmiştir. Vurdu (2017) ise, bu yatırımların yanında örgüt için harcanan sürenin, alternatif iş imkânlarının azlığının, ayrılmak durumunda oluşacak maddi kayıplar nedeniyle oluşan korkunun bir çalışanın özellikle devam bağlılığını arttırdığını belirtmiştir. Bu nedenle bir kurumda çalışma süresi ile o kuruma yönelik örgütsel bağlılığın doğru orantılı olduğu söylenmekte, bunun nedeni olarak da çalışma süresi arttıkça kuruma ilişkin becerilerin kazanılması, kuruma ilişkin yapılan yatırımların artması olarak görülmektedir (Kaygısız, 2012; Öztürk, 2018). Bir öğretmenin uzun süre bir okulda görev yapması, okulunu sahiplenmesine, okulun hedeflerine ilişkin kendini sorumlu hissetmesine neden olmakta ve bu durum okula olan bağlılığı arttırmaktadır (Bilgin, 2018).

Araştırmanın bir sonucu da öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla karara katılmaları arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkmasıdır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık durumu, karara katılma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Karara katılma arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da arttığı görülmüştür. Başyigit (2009), bir okuldaki karar alma sürecine daha fazla katılan öğretmenlerin, okullarına daha bağlı olduklarını belirtmektedir. Çünkü bir okulda öğretmenler alınan kararlara ne kadar çok katılırlarsa, kendilerini o örgüt içinde daha değerli gördüklerini hissetmekte ve doğal olarak değerli olduğunu hisseden öğretmenler ise bulunduğu okula daha çok bağlanmaktadır (Köylü, 2018).

5.2.2. Öneriler

Bu bölümde hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

5.2.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin okullarında alınan kararlara daha etkin ve verimli bir şekilde katılmaları için gerekli demokratik ortamlar yaratılmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin kararlara katılmalarının önündeki engeller belirlenmeli ve bu engellerin ortadan kaldırılması için gerekli demokratik, katılımcı, becerilerin geliştirilebileceği bir okul yapısı için çözüm önerilerinin bulunmasını sağlayacak adımlar atılmalıdır.
2. Okul yöneticileri, öğretmenlerin, karara katılmalarını teşvik eden uygulamalara önem vermeli, onları motive edici bir yönetim tarzı ile kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sağlıklı iletişim kanallarını oluşturmaktadır.
3. Karar alma sürecine etkin katılım için sadece öğretimsel kararlar değil, yönetsel kararlarda da öğretmenlerin düşünceleri dikkate alınmalı ve bu konularda etkin bir şekilde kararlara dâhil edilmelerinin önü açılmalıdır.
4. Öğretmenlere okul içinde onları teşvik edecek ve morallerini yükseltecek ödüller ve teşvikler verilerek okullarına olan bağlılıkları arttırılmalıdır.
5. Bulundukları okuldaki hizmet süresi az olan yani göreve yeni başlayan bir öğretmenin okula olan bağlılığını arttırmak için onlara etkili bir oryantasyon eğitimi verilebilir.
6. Örgütsel bağlılığı arttırmak için okullardaki tüm ödüllendirme, görevlendirme ve atamaların sendika ve siyasi görüşlerden uzak bir şekilde liyakata dayalı olarak gerçekleştirilmesi gereklidir.
7. Okul yönetiminin seçilmesi ve yönetim ile ilgili kararlara öğretmenler dâhil edilmelidir.
8. Bir okulda alınacak kararlardan etkilenecek tüm paydaşlar karar alma sürecine dâhil edilmelidir.
9. Okul idarecileri, demokratik çağdaş bir yönetim anlayışı içinde öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını arttıracak değişkenlerin farkına vararak, doğru stratejileri kullanabilme ve gerekli önlemleri alabilme becerilerine sahip olacak şekilde mesleki açıdan yetiştirilebilir.

5.2.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Gerçekleştirilen bu araştırma sadece ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütülmüştür. Daha katılımcı, demokratik bir okul kültürü için daha çok araştırma yapılabilir. Benzer araştırmalar farklı evren ve örneklem grupları ile de yürütülebilir.

2. Araştırmada nicel ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar, hem nicel hem de nitel yöntemi içine alan karma bir araştırma deseni ile yürütülebilir. Öğretmenler ve yöneticilerle yapılacak görüşmeler veya açık uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz edilmek üzere araştırma için kullanılabilir.
3. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile karara katılmalarını ele alan araştırmalara yer verilebilir. Özel okullar ile devlet okulu öğretmenlerinin hem karara katılmaları hem de örgütsel bağlılık ilişkisi incelenebilir.
4. Araştırmanın bulgularında ortaya çıkan düşük kıdeme sahip öğretmenlerin, kıdemi yüksek öğretmenlere göre öğretim ile ilgili konularda daha fazla kararlara katılmalarının altında yatan nedenleri ele alan çalışmalar araştırma konusu olabilir.
5. Araştırma bulgularında ortaya çıkan okul hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin okul hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla devam bağlılığına sahip olmalarının nedenleri araştırılması gereken konulardan biri olabilir.
6. Araştırma bulgularında ortaya çıkan, sanat ve spor branşındaki öğretmenlerin özellikle işleyiş ile ilgili konularda diğer branşlardan daha çok karara katıldıkları sonucuna yönelik olarak, alanyazında bunu destekleyen herhangi bir araştırma olmadığı için, sanat ve spor branşındaki öğretmenlerin, diğer branşlardaki öğretmenlere göre işleyiş ile ilgili kararlara çok katılmalarının üzerinde hangi etkenlerin etki ettiği, araştırılması gereken konulardan biri olabilir.
7. Farklı illeri ve ilçeleri kapsayan, bölgesel farklılıkların öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve karara katılma üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara yer verilebilir.
8. Bu çalışma ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiş ve betimsel olarak ele alınmıştır. Deneysel desene dayalı çalışmalar alanyazına farklı bakış açıları sağlayacak sonuçlar ortaya koyabilir.
9. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile karara katılmaları üzerinde etkili olabilecek tükenmişlik, mobbing ve örgütsel sessizlik gibi değişkenler de araştırma konusu olarak ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S., ve Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. İzmir: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği* (6. b.).Ankara: Pegem Akademi.
- Akgül, R. (2020). *Öğretmenlerin algısal mobbing düzeylerinin örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık ve örgütsel yalnızlık düzeyleri ile ilişkisi*. Elazığ: T.C. Fırat Üniversitesi.
- Aksay, O. (2005). *Ortaöğretim okullarında karara katılma ve öğretmen morali (Bolu ili örneği)*. Bolu: T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aksay, O., ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Akyol, Z. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Alanoğlu, M. (2019). *Algılanan okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmenlerin karara katılma, örgütsel adalet, iş doyum ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin analizi*. Elazığ: "T.C. Elazığ Üniversitesi.
- Alcan, E. E. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*. İstanbul: T.C. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26, 49-61.
- 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.

- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.
- Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Siirt: T.C. Siirt Üniversitesi.
- Atlamaz, S. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim yeterliği algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi* (1 b.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, H. (2018). *Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri*. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Babaoğlu, E., ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Bağrıyanık, H. (2017). *Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm*. Gaziantep: T.C. Gazi Üniversitesi.
- Bala, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile çatışma stilleri arasındaki ilişki*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Balcı, E. (1992). *Ödüller, Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri* (1 b.). Ankara: Adım Yayıncılık Ltd. Şti.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul Okul Geliştirme, Kuram, Uygulama ve Araştırma* (7.b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, N. (2014). Karar Verme. S. Turan içinde, *Eğitim Yönetimi. Teori, Araştırma ve Uygulama* (s. 230). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Başaran, A. (2017). *Öğretmenlerin karara katılma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. İstanbul: T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Başıyigit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi.
- Bayata, G. (2017). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Erzurum: T.C. Atatürk üniversitesi.
- Bayrak, Ö. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları*. Sakarya: T.C. Sakarya Üniversitesi.
- Bilge, C. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Konya: T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Boylu, Y., Pelit, E., ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Bucak, E. B. (2000). *Eğitimde Yerelleşme*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (20 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (20 b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2018). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E., ve Ozan, C. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yönetimine Katılımlarının İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(225), 55-87.

- Canbaz, O. (2019). *Ortaöğretim kurumu yöneticilerinin farklılıkları yönetebilme becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Bolu: T.C. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılması. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 34-42.
- Cemaloğlu, N., ve Gülcan, M. G. (2018). *Kuramdan uygulamaya Okul Yönetimi* (1 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Yönetimin Pin Kodu* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi
- Cengil, M., ve Çimen, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma; İskilip örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 654-660.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(18), 497-521.
- Chughtai, A. A., ve Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among pakistani university teachers. *Applied H.R.M. Research*, 11(1), 39-64.
- Çakar, H. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde örgütsel sinizmin etkisi: Burdur ili örneği*. Burdur: T.C. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Çoloğlu, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, etik davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma*. Gaziantep: T.C. Gaziantep Üniversitesi.
- Çöl, G. ve Gül, H. (2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., ve Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Demircan, Y. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin, problem çözme becerileri karar verme stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Demirok, K. N. (2020). *İlkokullarda örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi.
- Demirtaş, Z., ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 83-100.
- Derin, F. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bolu-merkez örneği)*. Bolu: T.C. İzzet Baysal Üniversitesi.
- Diken, A., Koçyiğit, N., Topaloğlu, E. Ö., ve Yılmaz, A. (2019). İşgörenlerde algılanan örgütsel destek algısı ile örgütsel bağlılık ilişkisinde iş tatmininin aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2698-2716.
- Doğan, M. Y. (2017). *Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri*. İzmir: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dönmez, E. (2018). *Okul müdürlerinin örgütsel yenilik yönetimi davranış düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Muğla: T.C. Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi.
- Dönük, O. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tükenmişliklerinin yordayıcısı olarak okul iklimi ve örgütsel bağlılık (Malatya ili örneği)*. Gaziantep: T.C. Gaziantep Üniversitesi.
- Durusu, H., ve Cemaloğlu, N. (2019). Öğretmenlerin yıldırma yaşama, işyeri arkadaşlık algısı ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 20-38.
- Erdoğan, H. Ş. (2018). *Öğretmenlere göre ortaokul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi.
- Eren, Z. (2019). Okul Örgütü ve Yönetimi. U. Akın içinde, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (s. 178). Ankara: Pegem Akademi.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 21-29.

- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi.
- Ersöz, Z. (2019). *Araştırma görevlilerinin sosyal kaytarma düzeyleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Bursa: T.C. Uludağ Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (6 b.). Ankara: Edge Akademi.
- Gençdal, G. (2018). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin okul binalarının fiziksel koşulları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. Diyarbakır: T.C. Dicle Üniversitesi.
- Göçer, A. (2020). *Bir yükseköğretim kurumunda algılanan güç türleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Gönen, Z. (2016). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile karar verme süreci arasındaki ilişki (kars örneği)*. Erzurum: T.C. Atatürk Üniversitesi.
- Göven, E. K. (2018). *İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir çalışma)*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Göven, E. K., ve İlknur, Ş. (2019). İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir çalışma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-25.
- Göven, E. K., ve İlknur, Ş. (2019). İlkokullarda örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir çalışma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-25.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral, ve T. Yazar içinde, *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (s. 2). Ankara: Pegem Akdemi.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. İstanbul: T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gül, H. ve İnce, M. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık*. Ankara: Çizgi Kitabevi.

- Harrison, K., McNamara, G., ve O'Hara, J. (2020). Evaluating the level of student and teacher involvement in second-level school processes and participation in decision making: an Irish case study. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(1), 102-121.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama*, (7 b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K., ve Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296.
- Hulpia, H., Devos, G., ve Keer, H. V. (2009). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: a multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 40-52.
- Hu, L.- t., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İmren, E. Ş., ve Güven, A. (2007). Demokratik ve şeffaf yönetimi anlamlandıran bir hak: 'bilgi edinme hakkı'. *Sosyal Bilimler Arastırmaları Dergisi*, 1, 257-272.
- Jameel, A. S., Mahmood, Y. N., ve Jwmaa, S. J. (2020). Organizational Justice and Organizational Commitment among Secondary School Teachers. *Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(1), 1-6.
- Kahveci, G., Bahadır, E., ve Kandemir, İ. K. (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 225-249.
- Karagöz, M. E. (2009). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. İstanbul: T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (31 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kaya, İ. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi.
- Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki: Kütahya örneği*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Keskin, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kılıçoğlu, A. (2018). *Öğretmenlerde örgütsel değişim sinizmi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Kılınç, T. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algılamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişki*. Mersin: T.C. Çağ Üniversitesi.
- Kırıştı, B. (2017). *Öğretmenlerin kolektif yeterlilik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul: T.C. Yeditepe Üniversitesi.
- Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (27 b.)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Malik, M. E., Nawab, S., ve Danish, R. Q. (2010). Job satisfaction and organizational commitment of university teachers in public sector of pakistan. *International Journal of Business and Management*(5), 17-26.
- Manalo, R. A., Castro, B., ve Uy, C. (2020). The mediating role of job satisfaction on the effect of motivation to organizational commitment and work engagement of private secondary high school teachers in metro-manila. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 9(1), 133-159.
- Mathieu, J. E., ve Zajac , D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.

- Memişoğlu, S. P. (2018). Okulda Yönetim Süreçleri. N. Can içinde, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (s. 149). Ankara: Pegem Akademi.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, 37(2), 43-60.
- Nguni, S., Slegers, P., ve Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: the tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Olgungül, F. K. (2017). *Örgütsel bağlılık ve çalışma süresi ilişkisi üzerine bir araştırma: Devlet ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler örneği*. Ankara: T.C. Gazi Üniversitesi.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. İzmir: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Örgen, İ. (2020). *Ücretli sınıf öğretmenlerinin mesleki ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Adana: T.C. Çukurova Üniversitesi.
- Özdemir, A. O. (2017). *Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğın aracılık etkisi*. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katımlı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 427-438.
- Özdoğru, M., ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki.
- Öztürk, Y. K. (2018). Örgütsel bağlılık ve sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri (Cerrahpaşa örneği). İstanbul: T.C. Beykent Üniversitesi.
- Polat, D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Saylık, G. (2019). *Lise öğretmenlerinin örgütsel iç imaj algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Selbi, A. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri ve örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel yabancılaşmalarını yordama derecesi*. Mersin: T.C. Mersin Üniversitesi.
- Somech, A., ve Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555-577.
- Sökmen, A. (2016). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (2 b.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (18 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- Şahin, C. N. (2017). *Ortaokullarda lisansüstü eğitim alan yöneticilerin örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışlarının analizi*. İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi.
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları*. Denizli: T.C. Pamukkale Üniversitesi.
- Şenay, T. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Çanakkale: T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü* (10 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Takmaz, Ş. U. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişki*. Konya: T.C. Selçuk Üniversitesi.
- Tamghe, C. D. (2020). Organizational justice and organizational commitment of public secondary school teachers in cameroon. *Journal of Education and practice*, 10(36), 157-166.
- Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 108-119.

- Topaloğlu, M., Koç, H., ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş*, 9(8).
- Turgut, B. (2010). *Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeylerinin değerlendirilmesi*. Denizli: T.C. Pamukkale Üniversitesi.
- Vurdu, U. (2017). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. İstanbul: T.C. Yeditepe Üniversitesi.
- Yavuz, Y. (2001). *Lise Yöneticilerin ve öğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri*. İzmir: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yavuz, Y. (2003). Lise yönetici ve öğretmenlerinin yerinden ve merkezden yönetim yönelimlerinin karar verme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(2), 25-35.
- Yeşil, S., ve Erşahan, E. (2011). Konaklama işletmelerinde stratejik karar alma ile yöneticilerin demografik özellikleri ve işletmelerin özellikleri ilişkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 317-329.
- Yıldırım, K. (2018). Okulda İnsan Kaynaklarının Yönetimi. N. Cemaloğlu, ve M. G. Gülcan içinde, *Kuramdan Uygulamaya kul Yönetimi* (s. 192). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 18-24.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10 b.). Ankara: Seçkin.
- Yoldaş, M. A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Gaziantep: T.C.Gaziantep Üniversitesi.
- Zorlu, Z. C. (2017). *Mobbingin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: eğitim sektörü çalışanlarına yönelik ampirik bir çalışma*. İstanbul: T.C. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Wainaina, L., Iravo, M., ve Waititu, A. (2014). Effect of employee participation in decision making on the organizational commitment amongst academic staff in the private and public universities in Kenya. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(12), 131-142.

Whitelock-Wainwright, A., Laan, N., Wen, D., ve Gašević, D. (2019). Exploring student information problem solving behaviour using fine-grained concept map and search tool data. *Computers and Education*, 1-46.



EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	İsa POLAT		
E-postası/Web Sayfası	isa.polat@hotmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Bilişim Teknolojileri		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	2004
Tez Başlığı	Öğretmenlerin Karara katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği		
Tez Danışmanı	Dr. Öğrt. Üyesi Yaşar YAVUZ		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Bildiri Polat, İ., ve Yavuz, Y. (2019, Mayıs). Halk Eğitimi Merkezinde Görev Yapmakta Olan Personelin Halk Eğitimi Merkezi Yönetimine İlişkin Metaforik Algıları. <i>14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi</i> (s. 355-362). İzmir: Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Denetçileri Derneği ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
-			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
- Liseler Arası Proje Yarışması Bilgisayar Dalı İl Birinciliği–MANİSA (Proje Danışmanı) - Uluslararası Bilişim Yarışmasında Gümüş Madalya–ANKARA (Proje Danışmanı) - Uluslararası Bilişim Yarışmasında Bronz Madalya–ANKARA (Proje Danışmanı)			

EK 2. Uygulama İzinleri

ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 27/12/2019
TOPLANTI SAYISI : 16

KARAR-12-:

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı 2018950134 numaralı öğrencisi İsa POLAT'ın tez çalışması kapsamında gerçekleştireceği asıl uygulamalara ilişkin tez danışmanı Dr.Öğr.Üyesi Yaşar YAVUZ'un 23/12/2019 tarihli dilekçesi ile ekleri görüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

Dr.Öğr.Üyesi Yaşar YAVUZ'un danışmanlığında, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı 2018950134 numaralı öğrencisi İsa POLAT'ın "Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği" konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği asıl uygulamaların etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

 Prof.Dr. Serap KAYA ŞENGÖREN (BAŞKAN)	
 Prof.Dr.Dilek MÜGE SİYEZ (ÜYE)	 Doç.Dr.Berna CANTÜRK GÜNHAN (ÜYE)
 Doç.Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ (ÜYE)	 Dr.Öğr.Üyesi KÜRŞAT ARSLAN (ÜYE)

ARAŞTIRMA İZİNLERİ



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-302.08.01-E.13133
Konu : Tez Uygulaması (İsa POLAT)

05/02/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 06.01.2020 tarihli ve 67493393-302.08.01-24 sayılı yazınız.
b) İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 28.01.2020 tarihli ve 12018877-604.01.02-E.1983700 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Yüksek Lisans programı öğrencisi İsa POLAT'ın "Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ÇAĞLAR
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek : İlgi (b) yazı sureti ve ekleri (13 sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağı: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr
Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Metin ÇAĞLAR tarafından 05.02.2020 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrakınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 400AAF84X3 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Bilgi İçin İrtibat:
Aylin KAVAKALAN
Dahili: 0232 4121426
E-Posta: aylin.alatas@deu.edu.tr





T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.1831802
Konu : İsa POLAT'ın
Araştırma İzni

26/01/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b)Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 08/01/2020 tarihli ve 2941 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi İsa POLAT'ın; "Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği" konulu tez çalışması kapsamında İlimize bağlı Bornova, Buca, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ilçelerinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda uygulama yapma istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede belirtilen okullarda 2019-2020 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Ömer YAHŞİ
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (2 Adet)
2-Anket Formları

OLUR
26/01/2020

Erhan GÜNAY
Vali a.
Vali Yardımcısı

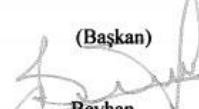
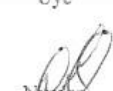
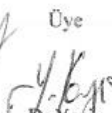
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İsa POLAT
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Bornova, Buca, Karabağlar, Konak ilçelerinde bulunan ekli listede belirtilen okullar
Araştırmanın konusu	Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği
Üniversite / Kurum onayı	----
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği (Tez)
Veri toplama araçları	Katılımcı Onam Formu Kişisel Bilgi Formu Örgütsel Bağlılık Anketi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2019-2020 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komasyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

14/01/2020

(Başkan)	Üye	Üye	Üye	Üye
				
Beyhan GÖKDEMİR Şube Müdürü	Nurdan MARAL Öğretmen	Cihan KARABULUT Öğretmen	Dr. Yaşar KAYIŞ Öğretmen	Özlem GÖRÜR Öğretmen
(Başkan)	Üye	Üye	Üye	Üye

1. İZMİR / BORNOVA / (716607)Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk Ortaokulu
2. İZMİR / BORNOVA / (716623)Mevlana Ortaokulu
3. İZMİR / BORNOVA / (716640)Suphi Koyuncuoğlu Ortaokulu
4. İZMİR / BORNOVA / (723553)Çamdibi Kordon Birlik Ortaokulu
5. İZMİR / BORNOVA / (728920)Şehit Onbaşı Ali Güner Yeşilbağ Ortaokulu
6. İZMİR / BORNOVA / (763847)Şehit Erkan Er Ortaokulu
7. İZMİR / BUCA / (715652)Sevgi-Ferit Akın Ortaokulu
8. İZMİR / BUCA / (717198)30 Ağustos Ortaokulu
9. İZMİR / BUCA / (717667)Hüseyin Avni Ateşoğlu Ortaokulu
10. İZMİR / BUCA / (888073)Şehit Üsteğmen Konuralp Özcan Ortaokulu
11. İZMİR / BUCA / (888098)Hasan Ali Yücel Ortaokulu
12. İZMİR / KARABAĞLAR / (718066)Mustafa Baykaş Ortaokulu
13. İZMİR / KARABAĞLAR / (719242)Fevzi Çakmak Ortaokulu
14. İZMİR / KARABAĞLAR / (722196)Ülkü Ortaokulu
15. İZMİR / KARABAĞLAR / (737660)Tahir Merzeci Ortaokulu
16. İZMİR / KARABAĞLAR / (749349)Cemil Meriç Ortaokulu
17. İZMİR / KARŞIYAKA / (887543)Hasan Pınarcalı Ortaokulu
18. İZMİR / KARŞIYAKA / (976725)Karşıyaka Ortaokulu
19. İZMİR / KONAK / (719937)Gazi Ortaokulu
20. İZMİR / KONAK / (720320)Kestelli Şerife Eczacıbaşı Ortaokulu
21. İZMİR / KONAK / (720342)Misak-ı Milli Ortaokulu
22. İZMİR / KONAK / (720660)Zafer Ortaokulu
23. İZMİR / KONAK / (730700)Konak Kahramanlar Mustafa Öğütveren Ortaokulu
24. İZMİR / KONAK / (737411)Şehit Fethibey Ortaokulu
25. İZMİR / KONAK / (737450)Güzelyalı Ortaokulu
26. İZMİR / KONAK / (762594)Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu



Tarih:23.12.2019

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURULU**

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
(Örnek olarak sunulmuştur. Araştırmacı tarafından düzenlenebilir.)

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda Öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: İzmir Örneği" başlıklı araştırma "İsa POLAT" tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı

İnsanlar amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliğine ihtiyaç duyarlar. Ortak bir çabayı gerektiren bir amaca ulaşmak için bireylerin güçlerini ve eylemlerinin ortak bir hedefte birleştirmeleri gerekmektedir. Bu durum, örgüt ve bu örgüte olan bağlılık kavramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Gönen, 2016). Örgütsel bağlılık, bireylerin bir örgüte yönelik hissetmiş olduğu özdeşleşme ve bütünleşme olarak tanımlanmaktadır (Sağlam, 2003). Öğretmenler aynı zamanda çalıştığı örgütte karar alma mekanizmasına girdikleri, kararların ortak alındığı ve kararların sorumluluğunun ve sonuçlarının ortak olarak paylaşıldığı kurumlara daha fazla bağlılık gösterirler (Kılınç, 2013). Bu nedenle eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ve eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin, çalıştıkları örgütte karar alma süreçlerine katılma düzeylerinin çalıştıkları örgüte olan bağlılıklarını ne derecede etkilediğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Nedeni: Bu araştırma öğretmenlerin karara katılmaları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarının kendilerinde ortaya çıkacak örgütsel bağlılıkları ile bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılacaktır.

Süresi: 4 Ay

Anketin Uygulanması: Yüz yüze

Kararlara Katılım Anketi: 10 dakika

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: 10 dakika

Toplam: 20 dakika

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Buca, Karabağlar, Bornova, Konak, Karşıyaka'da bulunan resmi ortaokullar. Ölçek uygulanacak öğretmenlere önceden bilgilendirme yapılacak, bilgilendirilmiş onam formu imzlatılacak ve ölçekleri doldurmaları için toplamda 20 dakika süre verilecektir. Bu süreçte katılımcılar ile yüz yüze aynı ortamda bulunulacaktır.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (İslak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: İsa POLAT

e-posta: isa.polat@hotmail.com

İmzası:



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İsa POLAT
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Karşıyaka İlçesine bağlı ekli listede belirtilen okullar
Araştırmanın konusu	Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği
Üniversite / Kurum onayı	----
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Öğretmenlerin Karara Katılmaları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki: İzmir Örneği (Tez)
Veri toplama araçları	Katılımcı Onam Formu Kişisel Bilgi Formu Örgütsel Bağlılık Anketi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi.	
Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2019-2020 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

23/01/2020

(Başkan)	Üye	Üye	Üye	Üye
İlker ERARSLAN	Neriman MARAL	Cihan KARABULUT	Dr. Yaşar KAYIŞ	Özlem GÖRÜR
İl Müdür Yard.	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen
(Başkan)	Üye	Üye	Üye	Üye

İzmir'in Metropol 5 İlçesindeki Resmi Ortaokul İsimleri ve Öğretmen Sayıları

Sıra	Okul Adı	Öğretmen Sayısı	%
Bornova İlçesi			
1	Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk Ortaokulu	72	4.9
2	Mevlana Ortaokulu	47	3.2
3	Suphi Koyuncuoğlu Ortaokulu	62	4.2
4	Çamdibi Kordon Birlik Ortaokulu	31	2.1
5	Şehit Onbaşı Ali Güner Yeşilbağ Ortaokulu	53	3.6
6	Şehit Erkan Er Ortaokulu	70	4.8
Buca İlçesi			
7	Sevgi-Ferit Akın Ortaokulu	70	4.8
8	30 Ağustos Ortaokulu	64	4.4
9	Hüseyin Avni Ateşoğlu Ortaokulu	56	3.8
10	Şehit Üsteğmen Konuralp Özcan Ortaokulu	41	2.8
11	Hasan Ali Yücel Ortaokulu	38	2.6
Karabağlar İlçesi			
12	Mustafa Baykaş Ortaokulu	33	2.3
13	Fevzi Çakmak Ortaokulu	86	5.9
14	Ülkü Ortaokulu	51	3.5
15	Tahir Merzeci Ortaokul	94	6.4
16	Cemil Meriç Ortaokulu	72	4.9
Karşıyaka İlçesi			
17	Hasan Pınarcalı Ortaokulu	62	9.1
18	Karşıyaka Ortaokulu	80	5.5
Konak İlçesi			
19	Gazi Ortaokulu	60	4.1
20	Kestelli Şerife Eczacıbaşı Ortaokulu	38	2.6
21	Misak-ı Milli Ortaokulu	61	4.2
22	Zafer Ortaokulu	25	1.7
23	Konak Kahramanlar Mustafa Öğütveren Ortaokulu	15	1.0
24	Şehit Fethibey Ortaokulu	34	2.3
25	Güzelyalı Ortaokulu	134	9.1
26	Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu	20	1.4
Toplam		1.469	100.0

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

Karara Katılma Ölçeği İzni

 yasari.yavuz@deu.edu.tr
20.12.2019 Cum 09:18
Kime: Siz

Merhaba İsa
"Öğretmenlerin karara katılma ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki İzmir Örneği" araştırma "Kararlara Katılım Anketi"ni kullanabilirsiniz.
Çalışmada başarılar dilerim.
Dr. Öğretim üyesi Yaşar Yavuz

19 Aralık 2019 16:36, "İsa POLAT" <isa.polat@hotmail.com> yazdı:

Yaşar Hocam Merhaba,

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi alanı tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi "Öğretmenlerin karara katılma ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki: İzmir Örneği" üzerine yapmaktayım. Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeylerini ölçmek geliştirmiş olduğunuz 30 madde beş faktörlü "Kararlara Katılım Anketi"ni kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi hazırlayacağım tezimde bilimsel araştırma etik kurallarına uyarak kullanabilir miyim?

Desteginiz için şimdiden teşekkür ederim.

İsa POLAT
Bilgi Teknolojileri Öğretmeni
Buca Halk Eğitimi Merkezi Müdür Yardımcısı

Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzni

ÖLÇEK İZİNİ

 İsa POLAT
Yardımlarınız için çok teşekkür ederim hocam 🙏 iPhone'undan gönderildi (iPhone'undan gönderildi Evren Güçer <evren.gucer@hbv.edu.tr> şunları yazdı (1 Eki 2019 09:12): Sevgili İsa Polat, Söz ko... 1.10.2019 Sal 06:35

 Evren Güçer <evren.gucer@hbv.edu.tr>
1.10.2019 Sal 06:12
Kime: Siz

Sevgili İsa Polat,

Söz konusu ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Evren

İsa POLAT <isa.polat@hotmail.com>, 30 Eyl 2019 Pzt, 22:11 tarihinde şunu yazdı:

Evren Hocam merhaba, nasılsınız? Hocam Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi örgütsel bağlılık üzerine yapmaktayım. "Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" adlı çok değerli çalışmanıza rastladım. Çalışmanızı çok beğendim. Hocam Boylu, Pelit ve Güçer tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık" ölçeğinizi yapacağım tezimde bilimsel araştırma etik kurallarına uyarak kullanabilir miyim?

İsa POLAT
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi
Bilgi Teknolojileri Öğretmeni
0553 475 13 60

facebook.com/strecher
twitter.com/isaapolat
instagram.com/isaapolat

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Durumunuza uygun olanı verilen seçenekler arasından seçerek “X” işareti ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

a) Kadın ()

b) Erkek ()

2. Alanınız

a) () Fen Bilimleri (Fen Bilgisi, Matematik, Tekn. Tasarım, Bilişim Tekn...)

b) () Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya...)

c) () Dil Bilimleri (Türkçe, İngilizce...)

d) () Sanat ve Spor (Resim, Müzik, Beden Eğitimi...)

e) () Diğer (PDR, Din Kültürü ve Ahlak B...)

3. Öğretmenlikteki toplam hizmet süreniz

(.....)Yıl

4. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz

(.....) Yıl

KARARA KATILMA ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki formda birinci sütunda, okullarda karar verme sürecine ilişkin karar konuları, ikinci sütunda bu karar konularına ait sorular bulunmaktadır. Sizden istenen birinci sütunda verilen her bir karar konusunu okuyarak, okulunuzda bu karar konusunda hangi düzeyde katıldığınızı belirleyip ikinci sütunda (X) işareti ile belirtmenizdir.

Katılma Dereceleri

(PÇ) Pek Çok

(Ç) Çok

(B) Biraz

(A) Az

(H) Hiç

I.SÜTUN		II. SÜTUN				
NO	Okulunuzda aşağıdaki karar konularına	Hangi düzeyde katılmaktasınız?				
1	Derslerdeki ünitelerin hedeflerinin saptanması	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
2	Velilere öğrencilerin durumlarını bildirme yollarının geliştirilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
3	Öğrenci başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
4	Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulanması	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
5	Öğretmenlerin nöbet günlerinin ve saatlerinin belirlenmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
6	Öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
7	Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
8	Okulunuzun gelir ve giderlerinin planlanması	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
9	Ders dağıtımının yapılması	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
10	Okul-Çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
11	Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
12	Öğretmen değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
13	Haftalık ders dağıtım çizelgelerinin belirlenmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç

14	Ders kitapları ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
15	Öğretim araç-gereçlerinin zümrelere tahsis edilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
16	Not verme kurallarının belirlenmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
17	Derslerde izlenecek sınav yöntemlerinin belirlenmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
18	Zümre başkanlarının seçilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
19	Zümre çalışmalarının değerlendirilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
20	Öğretmenlerin sınav ya da ders dışı etkinliklerde görevlendirilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
21	Okulunuzun etkinliklerinin değerlendirilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
22	Başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
23	Disiplin kurulunun kararlarının onaylanması	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
24	Okul binasında iç ve dış düzenlemelerin yapılması	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
25	Okulda açılacak kurs vb. etkinliklerin belirlenmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
26	Açılacak seçimlik derslerin belirlenmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
27	Ders dışı eğitsel etkinliklerin belirlenmesi (spor, müzik vb.)	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
28	Okulun yönetim kadrosunun seçilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
29	Onur kurulu ve disiplin kurullarının seçilmesi	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç
30	Okulda çeşitli konulardaki komisyonların oluşturulması	Pek Çok	Çok	Biraz	Az	Hiç

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ					
Bu bölümde örgütsel bağlılık algılarınızı belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen düşüncenize en uygun olan seçeneği, önündeki ilgili rakamı işaretleyerek belirtiniz.					
	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kısmen Katılıyorum	4-Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- Kariyer hayatımın geriye kalanını bu okulda geçirmekten mutluluk duyarım.	1	2	3	4	5
2- Çalıştığım okulun problemlerini kendi problemlerim gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
3- Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
4- Bu okula karşı “duygusal bir bağ” hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
5- Bu okul benim için çok fazla kişisel anlam taşıyor.	1	2	3	4	5
6- Çalıştığım okula karşı güçlü bir aidiyet duygusu hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
7- Çalıştığım okuldan dışarıdaki insanlara gururla bahsediyorum.	1	2	3	4	5
8- Şu an bu okulda kalmam, bir istek olduğu kadar bir gerekliliktir.	1	2	3	4	5
9- İstesem bile şu an bu okuldan ayrılmak benim için çok zor olurdu.	1	2	3	4	5
10- Şu an bu okuldan ayrılmak istediğime karar veririm, hayatımın büyük bölümü zarara uğrar.	1	2	3	4	5
11- Bu okuldan ayrılmayı düşünmek için çok az seçim hakkına sahip olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
12- Benim için bu okuldan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri de var olan alternatiflerin azlığıdır.	1	2	3	4	5
13- Bu okulda çalışmaya devam etmemin önemli nedenlerinden biri de, ayrılmamın büyük kişisel fedakârlık gerektirmesidir. Başka bir okul, burada sahip olduğum olanakları karşılamayabilir.	1	2	3	4	5
14- Bu okulda çalışmaya devam etmek için herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum.	1	2	3	4	5
15- Benim avantajıma olsa bile, çalıştığım okuldan şimdi ayrılmak bana doğru gelmiyor.	1	2	3	4	5

16- Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	1	2	3	4	5
17- Bu okuldan şimdi ayrılırsam suçluluk hissederim.	1	2	3	4	5
18- Bu okuldan şimdi ayrılmanın, burada çalışan diğer insanlara karşı duyduğum sorumluluklar nedeniyle yanlış olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19- Çalıştığım okula çok şey borçluyum.	1	2	3	4	5



