

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE BÜROKRATİK OKUL YAPISI
İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

İsmail BURAK

Denizli - 2022

**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE BÜROKRATİK OKUL YAPISI
İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

İsmail BURAK

Danışman

Doç. Dr. Aysun DOĞUTAŞ

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu proje çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu proje çalışmasının herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir proje çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İsmail BURAK

ÖZET

Öğretmen Algılarına göre Bürokratik Okul Yapısı ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BURAK, İsmail

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Proje Danışmanı: Doç. Dr. Aysun DOĞUTAŞ

Haziran 2022, 51 sayfa

Bu araştırma; öğretmen algılarına göre bürokratik okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlemiştir. Araştırma Denizli iline bağlı Kale, Beyağaç ve Tavas ilçelerindeki toplamda 86 okulda çalışmakta olan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırmaya 76 erkek 76 kadın öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Yapısının Etkililiği ölçeği ve Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada Jamovi 2.2.5(The jamovi project, 2021) programı kullanılmıştır. Öğretmenlerden toplanan verilerin Jamovi 2.2.5(The jamovi project, 2021) programında analizi sonucuna göre; bürokratik okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kolaylaştırıcı okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif, zorlaştırıcı/engelleyci okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bürokratik okul, kolaylaştırıcı okul yapısı, örgütsel bağlılık

İÇİNDEKİLER

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU	İii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
ÖZET	v
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.4. Sayıtlılar.....	4
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Bürokrasi.....	6
2.1.1. Bürokrasinin Temel Özellikleri	7
2.1.1.2 Merkezilik.....	7
2.2. Bürokratik Okul Yapısı.....	8
2.2.2. Güven.....	10
2.2.3. Bilinçli Farkındalık	12
2.2.3.1.Bireysel Farkındalık.....	13
2.2.3.2.Örgütsel Farkındalık	13
2.2.4. Liderlik.....	15
2.2.5 Biçimlendirme	15
2.2.6 Merkezileşme.....	16
2.3. Örgütsel bağlılık	18
2.4. Konu Alanında Yapılan Çalışmalar	19
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	22
3. YÖNTEM	22
3.1.Araştırmanın modeli	22
3.2.Evren ve Örneklem	22
3.3. Veri Toplama Araçları	22
3.3.1. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği	22
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği	23

3.4. Verilerin Toplanması	23
3.5. Verilerin Analizi	23
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	25
4. BULGULAR VE YORUM	25
4.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	25
4.2 Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği Verilerinin Analizi.....	25
4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	25
4.3 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Verilerinin Analizi.....	26
4.4 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	26
4.5 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	27
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER.....	28
5.1 Sonuç ve Tartışma	28
5.3 Öneriler	30
KAYNAKÇA.....	31
EKLER.....	37
Ek 1 Araştırmada Kullanılacak Ölçekler	37
EK 2 Okul Yapısının Etkiliği Ölçek Kullanım İzni.....	40
EK 3 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni	41
Ek-4 Anket Uygulama İzni	42
ÖZGEÇMİŞ	43

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Birinci bölümde ilk olarak araştırmanın problem durumu ele alınmıştır. Problem durumu altında alt problemler listelenmiştir. Bununla birlikte; araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve bu araştırmayla ilgili tanımlara da giriş bölümünde yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Okullar insanlar için var olan, topluma ve sosyal yaşantımıza etki eden ve yön veren bir sistemdir. Toplum kendi yarattığı sosyal, kültürel, politik, ekonomik amaçlarını bireylere eğitim ve okullar aracılığıyla yön verir. Okulun bu önemli amacı çok fazla tarafın ve kurumun beklentileri okulun işleyişini çok daha önemli hale getirir. Okul yönetiminin amacında misyon ve vizyonu gerçekleştirebilmek için etkili ve verimli örgüt yapısına sahip olmaktır. Etkili ve verimli bir okul olmanın yolu ise birçok değişkene bağlıdır. Bürokraside okul sisteminin önemli değişkenlerinden birisidir.

Okullar, belli bir hedefi gerçekleştirmek için, eğitim sisteminin yapı taşlarından biri olarak oluşturulmuş bürokratik yapılar olarak adlandırılır (Sousa ve Hoy, 1981). Okullar idari hizmetler, eğitim öğretim hizmetleri, yardımcı hizmetler sınıfında görevli memurlar ile kendi içinde insan kaynaklarını barındıran ve kendi içinde hiyerarşik bir yetki dağılımının bulunduğu kurumlardır. Okulda okul müdürünün, öğretmenlerin ve öğrencilerin ayrı yerleri, kullanım alanları ve odaları vardır. Tüm bunların bir araya gelmesiyle okullar kendine has bir işleyişe sahip bürokratik yapılar oluşturur. Bu bürokratik yapı yöneticilerin ve öğretmenleri alanlarında uzmanlaşmasına bağlı olarak okuldaki işleyişe yön verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel açıdan gelişmesi, güçlü liderlik özellikleri gösteren yöneticiler tarafından yönetilmesi, öğretmen memnuniyetinin yüksekliği, okulun işleyişine yüksek düzeyde aile ve toplum katılımı, okul yapısının samimi, geliştirici bir havada olması, öğrencilerin başarı durumlarına yönelik sık sık geri bildirim verilmesi, kurumsal başarı gibi faktörler etkili okul kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kolaylaştırıcı bürokratik yapılara sahip okulların özelliği aynı zamanda etkili okullar olmasıdır. Etkili okulun en önemli özelliklerinden biri de kolaylaştırıcı bürokratik yapılara sahip olmasıdır.

Adler ve Borys (1996, s.66) bürokratik yapıyı “kolaylaştırıcı bürokrasi ve zorlaştırıcı bürokrasi olarak iki türde sınıflandırmıştır.”Bu sınıflandırmayı Hoy ve Sweetland (2000, 2001) geliştirerek okul örgütüne uygun bürokrasinin iki ana unsuru olduğu kabul gören biçimlendirme ve merkezileştirme temelinde ele alınmıştır. “Okulların etkili olması için temel kavram okul yapısı olup; okulu yönetenlerin yaratıcı bir biçimde, iş birliğine önem

vermeleri ve profesyonelce işlerini yapmasını sağlayan, onları geliştiren kolaylaştırıcı yapının benimsenmesi, daha iyi okullar tasarlanmanın ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilir” (Hoy ve Sweetland, 2001, s. 319). Çalışanların karar vermesinde etkili kişiler olarak görüldüğü, yenilikçi ve etkili yönetim yaklaşımına “kolaylaştırıcı merkezileşme”, karar verme sürecinde sınıflandırmanın en üstünde bulunan birey ve bireylerin aktif olduğu, kişilerin dahil olmalarının kısıtlandığı yaklaşım ise “engelleyici/zorlayıcı merkezileşme” olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Sweetland, 2000; 2001). Bürokrasinin hakkında olumsuz görüşe sahip olanlar bürokrasiyi, yaratıcılığı körelten, iş doyumunu engelleyen ve insanları olumsuz yönde güdeleyen, engelleyici bir yapı olarak görürken, olumlu düşünenler ise bürokrasiyi, gereken rehberliği sağlayan, kişinin yükümlülüklerini açık bir şekilde belirten, bireylerin verimli olmasına yardım eden, yenileşme ve gelişmeyi artıran bir yapı olarak görür (Adler ve Borys, 1996; Hoy ve Sweetland, 2001). Bu pencereden incelendiğinde kurumların akışını zorlaştıran ya da kolaylaştıran yapının bürokrasiden ziyade bu mekanizmanın ortama uygun etkili bir biçimde engelleyici veya kolaylaştıran şekilde olmasıdır.

Hoy ve Sweetland (2000), öğretmenlerin kargaşayı önlemek ve etkililiği desteklemek için amacına uygun bir şekilde planlanmış biçimsel prosedürlere ve hiyerarşik yapılara gereksinim duyduklarını söylemektedir. Sweetland’ın (2001) çalışmasında, okullardaki bürokratik yapıların kolaylaştırıcılığı arttığında, öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki ilişkinin daha güçlü ve karşılık güven içinde olduğu, kolaylaştırıcı bürokratik yapıların ile öğretmen güç algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Buluç (2009) yaptığı araştırmada okul bürokrasinin kolaylaştırıcı olması ile dönüşümcü liderlik arasında olumlu yönde anlamlı bir korelasyon bulunduğu verisine ulaşmıştır. Hoy ve Sweetland (2000; 2001) ise, bürokrasinin ana değişkenlerini belirleyerek okullardaki bürokrasinin kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı yapısını belirlemeye dönük bir ölçek geliştirmek istemişlerdir.

Örgütsel bağlılık ise örgütlerin hâlihazırdaki pozisyonlarını korumada, devamlılığını sürdürmesi açısından önemli bir kavramdır. “Örgütsel bağlılığı olan bireyler uyumlu çalışırlar. Daha üretken olmakla birlikte yüksek sadakat duygusu içinde, sorumluluklarının farkında olarak örgütlerde daha az maliyete iş gücü sağlarlar. “Okul, açık bir sistemdir ve etraftan kendisini besleyecek elemanları girdi alarak, bu girdileri kullanıp işler ve bir çıktı üretir” (Türkmen, 2014, s.9)Bu açık sistemin verimli ve etkili bir şekilde işlemesi, istenen başarıyı sağlması eğitim sisteminin de başarısı olarak gösterilebilir. Okulların örgütsel başarıyı yakalayabilmesi için kurumda çalışan öğretmen, memur ve hizmetli gibi çalışanların kuruma bağlı olması ve okulun hedefleri doğrultusunda çaba göstermesi gerekir.

Bu da örgütsel bağlılığı eğitim sistemi açısından, yönetici ve öğretmenlerin okulun hedeflerini kabul etme ve onlara güçlü inanç duyma olarak tanımlanabilir (Balay, 2014).

“Örgütsel bağlılık kavramının eğitim kurumları için hayati önem taşıdığı görülmekte ve yapılan araştırmalarla bu kavramı etkileyen değişkenler tespit edilmeye çalışılmaktadır. Eğitimde başarı ve kalite sadece nicel, araçsal motivasyonla yakalanamamakta bu nedenle yöneticilerin ve öğretmenlerin psikolojik etkenlerle örgütsel bağlılıkları kuvvetlendirilmek istenmektedir” (Balay, 2014,s.12).

Araştırmacıların son yıllarda örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmalara ağırlık verdikleri görülmektedir. Bunun sebebinin ise sisteme bağlılık düzeyleri yüksek olan kişilerin, yaratıcılığı desteklediği, verimli çalışmayı sağladığı, bireylerin sorumluluk sahibi olduğu, kuruma bağlılık ve aidiyet bilinciyle hareket ettiklerini belirtilmektedir. Bu çalışmada okullardaki bürokratik yapının kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı değişkenlerine göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.1.1 Problem Cümlesi

Bu çalışmada “Öğretmen görüşlerine göre bürokratik okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmuştur.

1.1.2 Alt Problemler

Problem cümlesinden hareketle aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranacaktır.

- 1) Öğretmenlerin görev yaptığı okula ilişkin bürokratik algıları nedir?
- 2) Kolaylaştırıcı okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Engelleyici/Zorlaştırıcı Okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma; 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Denizli ili Kale, Beyağaç ve Tavas ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre bürokratik okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Örgütler, küreselleşmenin etkisi ile varoluşlarını devam ettirmek için değişmek ve dönüşmek zorunda oldukları için yeni stratejiler geliştirmektedirler. Drucker (2000, s.237), “gelecek senelerde eğitim yazınında oluşacak değişimlerin, çağdaş okulların yüzyılları aşkın bir zaman önce matbaanın icadından bugüne değin görülen dönüşümlerden çok daha büyük ve etkili olacağı belirtilmiştir. Bu değişimlerin başladığı yer olan okullar ülkelerin ulusal anlamda gerek duyulan bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardır.” Süreç içerisinde hızla değişen ve gelişen dünyanın gerekliliklerini karşılayabilecek nitelikte değişiklikler yapılması ise son derece önemlidir. Vaktinin çoğunu okulda geçiren eğitim paydaşlarının verimli ve etkili olması, sorumluluklarını yerine getirmesi planlanan amaçlara ulaşımı çok daha kolay hale getirecektir. Eğitim sisteminin temeli olan okulların etkili ve verimli bir yapıya kavuşmaları ise ancak kararlı bir kurumsal yapıyla mümkündür. Kurumların kendi içinde oluşturdukları kurum kültürlerinin çağımızın gerekliliklerine uygun olması, hedeflenen vizyon ve misyonu başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerine imkân sağlar. Okulların başarısı, öğretmenlerin görev yaptığı okula ilişkin algı ve tutumları ile yakından ilgilidir. Okullarda öğretmenlerin algı ve tutumlarının etkilendiği değişkenlerden biri de okulun sahip olduğu bürokratik yapıdır. Öğretmenlerin bürokratik yapıya ilişkin fikirlerinin çalıştıkları okulda yöneticilerin sergilediği bürokratik yönetim tarzına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığa etkisinin belirlenmesinde önemli bir bulgu olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada okulların bürokratikleşme seviyelerini belirlemek yerine, okulların bürokratik yapılarının kolaylaştırıcı ya da engelleyici özellikler göstermeleri yönünden tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu değişkenlere göre öğretmenlerin okula karşı örgütsel bağlılıklarıyla ilgili anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı hakkında eğitim- öğretim camiasına ve yöneticilere konu hakkında bilgi verilmiş olacaktır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmamızın planlanıp yürütülmesinde aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

- 1.Araştırmaya katılan öğretmenlerin, araştırmada kullanılan ölçme aracını içtenlikle ve tarafsız olarak cevaplandıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya ölçeğinde bulunan sorular, kurumların bürokratik yapısını ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini betimleyici niteliktedir.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili Tavas, Kale, Beyağaç ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Bu çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında elde edilen veri, bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bürokratik Yapı: Bu çalışmada okulların bürokratik yapısı ele alınırken Hoy ve Sweetland (2001) tarafından geliştirilen merkezileştirme ve biçimlendirmenin kolaylaştırıcı ve engelleyici olmasına göre değişkenlik gösteren bürokratik okul yapılarının yer aldığı model kullanılmıştır.

Engelleyici Bürokrasi: Merkezileşme ve biçimlendirmenin engelleyen veya zorlayan yapıda olduğu türdür. (Hoy ve Sweetland, 2000; 2001). Bu tip bürokratik okullarda bürokrasi, yöneticinin kuvvetli olduğu öğretmenlerin aktif rol almasının önüne geçmektedir. Kontrolün ön planda olduğu bu yapılarda, öğretmenlerin, müdürlerin koyduğu kurallar çerçevesinde hareketi esastır. (Hoy ve Miskel, 2010).

Kolaylaştırıcı Bürokrasi: Bir yapıda merkezileşme ve biçimlendirmenin kolaylaştıran nitelikte olduğu biçimi, “kolaylaştırıcı bürokrasi” denilmektedir (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Bu kurumlardaki yönetim ve kurallar, müdürün güç ve yetkisini kuvvetlendiren bir unsur olmamakla birlikte öğretmenlerin desteklediği bir yapıdır (Hoy ve Miskel, 2010).

Örgütsel Bağlılık: Bireyin, örgütün hedeflerini ve değer yargılarını kabul ederek, amaca ulaşabilmek için gösterdiği gayret ve örgüt üyeliğinin devamına yönelik istek durumudur (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974).

İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Bürokratik Okul Yapısı ve Örgütsel Bağlılık kavramlarına ilişkin literatür taramasına ve bu alanda yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Bürokrasi

Literatüre ilk kez 1745'te Gournay tarafından kazandırılan bürokrasi kavram olarak; “devlet kurumlarında çalışan üst düzey yöneticiler topluluğu” olarak ifade edilse de genel manada “büroda çalışan görevliler eliyle yönetim ya da büroların keyfi olmayan kurallara dayanan yetkisi ve egemenliği” şeklinde bir anlam çağrıştırmaktadır” (Şat, 2009, s.94). “Kavramın kökeni incelendiğinde “bureau” ile “cratie” kelimelerinin birleşmesiyle oluştuğu ve büroların yetkilerini kullandıkları sistem anlamına gelen bir deyim olduğu görülmektedir” (Abadan, 1959, s. 7). Bürokrasi birçok anlamda kullanılabilirken, bürokrasinin anlamı halk tarafından belirli kalıplara oturtulmuştur. Fakat bilim adamları ve akademisyenler tam olarak fikir birliğine varmış değildir. Michael Crozier, üç farklı tanımlamayla bürokrasiyi açıklamaya çalışmıştır. İlki bürolarca yapılan yönetim işidir. Bu tanımlamayla bürokrasi, hiyerarşik bir yapıda tasarlanan ve atamayla işe başlayan memurların oluşturduğu sistemdir. Kısacası devlet daireleri tarafından yürütülen idari faaliyetlerdir. İkinci olarak bürokrasi, ortaklaşa etkinliklerin düzenlenmesi ile bu etkinliklerin sistemli şekilde düzenlenmesidir. Üçüncü anlamı ise karışık işlemler ve tek düzelik ile gereksinimlerin karşılanamaması ve işlerin yavaş bir şekilde yürütülmesidir (Eryılmaz,2009, s. 215).

“Bürokrasi kuramının geliştiricisi Max Weber” bürokrasinin “hiyerarşik yapılanma, kuralların aktif kullanımı, bireyler üstü bir iş yürütme tarzı ve kariyere göre uzman istihdamı gibi bürokrasinin dört ana özelliğine dikkat çekmiştir. Örgüt yapıları içinde bu özellikler ile bürokrasiyi en doğru örgüt yapısı olarak değerlendirmiştir”(Downs, 1964, s.6).Bürokrasiye yönelik bu özellikler, örgütsel faaliyetleri engelleyecek veya zora sokacak unsurlar olmaktan ziyade örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayacak ve kargaşadan uzak kalarak doğrudan hedefe yönelmeyi kolaylaştıracak unsurlar olarak tanımlanmıştır. Özetlenecek olursa bürokrasinin örgüt içindeki görev tanımlarını düzenleyen hiyerarşiyi belirleyen faaliyetler bütünü olarak tanımlanabilir(Bursalıoğlu, 2012). Yüksel (1997) Bürokrasiyi, halen algıladığımız haliyle “bugün git, yarın gel” mantığında değil, yönetenlerin yönetim gücünü yasal yetkiye dayanarak, objektif, yazılı kural ve yasalara uyan yönetim faaliyetleridir. “Weber bürokrasiyi: Yetki alanları kanunlarla belirlenmiş, belli kuralları olan, süreklilik arz

eden, hiyerarşik bir yapıda, kariyer esasına göre alanında uzman istihdam eden, yazılı belgelere göre işleyişi olan faaliyet biçimidir” (Bozkurt, 1998,s.43).

2.1.1. Bürokrasinin Temel Özellikleri

Buluç (2009) bürokratik örgütlerde dikkat çeken 2 temel özelliğin formallik ve merkeziyetçilik olduğunu belirtmiştir.

2.1.1.1. Formallik. Formallik; örgütlerin işleyişinde yazılı, yazısız kurallar, hedefler, yöntemler ve düzenlemelere sahip olma derecesidir. Formallığı etkin ve zorlayıcı olarak iki farklı şekilde açıklayabiliriz (Adler ve Borys, 1996). Etkin formalite çalışanların işte karşılaştıkları sorunların çözümünde yardımcı olunmaktadır. Prosedür ve kurallar esnekler. Herhangi bir problem anında ne yapılması gerektiğiyle ilgili yol gösterir. İletişimi geliştirir ve etkin bir diyalogla problemleri fırsat olarak görerek hatalardan ders çıkarır. Bu sayede problemi çözmeyi kolaylaştırır. Zorlayıcı formallikse etkin formallığın aksine otoriter ve iletişimden yoksundur. Sorunlar bir engeldir ve güvensiz ve verimsiz bir ortama yol açar. Çalışanlar herhangi bir problem anında duruma şüpheyle yaklaşır ve korkar. Hatalarda cezalandırma vardır ve kurallara koşulsuz itaati ister (Hoy ve Sweetland, 2001).

2.1.1.2 Merkezilik. Bürokratik örgütlerin diğer bir özelliği hiyerarşi olarak bilinen diğer bir deyişle merkeziliktir. Hirschhorn (1997)’a göre hiyerarşiyi engelleyici bir işlev olarak değil aksine yardım edici olarak tanımlamaktadır. Etkili örgütlerde işgörenlerin yönergelere, iş birliğine ve sıkıca kurallara uyumuna gerek duyarlar. Hiyerarşinin bu süreçte merkezi bir rolü vardır. (Akt: Hoy ve Sweetland, 2000). Merkezileşme durumu ise çalışanların karar alma sürecine katılıma derecesi ile ilgilidir. Merkeziliğin yüksek olduğu durumlar, karar mekanizmasında az sayıda kişinin söz sahibi olması durumudur. Düşük merkezilikte ise karar sürecinde yetki dağıtılmış şekildedir (Hoy ve Sweetland, 2000). Merkeziliği engelleyici ve etkin olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır. Sinden ve diğerleri (2004)’nin, Hoy, Blazovsky ve Newland (1983)’ dan aktardığına göre yüksek merkezilikte; hiyerarşinin sorunları çözmekten ziyade engelleyici özellik taşımakta ve idareciler yetkiyi katı bir disiplinle ve denetim amacıyla kontrol etmektedir. Bu tarz hususlarda karşımıza çıkan sonuç direnç gösterme ve düşmanlıktır. Engelleyici hiyerarşide örgüt sıkça zorlamalarla karşı karşıya kalmakta, fonksiyonellik azaldıkça yakından teftiş arttığı görülmektedir. Bu durum iş yükünü çoğaltmaktadır. Etkin Merkezilik de ise; sorunların çözümünde yardım eden bir yapı hakimdir. Öğretmenler kendilerini güven içinde hissederler. Pozisyonlarda uzmanlık önemlidir. Örgüt yapısı; disiplinli, otoriter ve baskıcı olmanın aksine iş birliğine uygun ve yumuşak bir yapı göstermektedir. Eğitim yöneticileri

yetkilerini, eğitim ve öğretimle ilgili olanakları geliştirerek öğretmenlere yardım etmek için kullanır (Sinden ve diğerleri, 2004).

2.2. Bürokratik Okul Yapısı

Eğitim sistemlerinin bürokratik olarak yapılanması birçok ülkede görülmektedir. Bu yapıların merkezi yönetim anlayışına sahip oldukları söylenebilir. İstenilen sonuçlara ulaşılmasıyla bürokrasi, bireysel faaliyetlerin planlanmasını ve koordine edilmesini sağlayan bir tasarım, sürekli gelişim içerisinde olan bir sosyolojik olgudur. Yaşamımızın büyük bir kısmının geçtiği okullar da bürokrasinin bir formudur (Yücel, 1999 akt. Buluç, 2009). Farklı örgütler gibi okullar da kargaşanın önlenmesi ve etkililiğin artırılması için resmi prosedürlere sahip hiyerarşik bürokratik yapılara sahiptirler. Okulu oluşturan öğelerin varlığı okulun yapısal olarak düzenlenmesini gerektirir. (Hoy ve Sweetland, 2001). Okulda bürokrasinin etkili bir şekilde işlemesi için yöneticinin rolü önemlidir. Bürokrasiyi iyi bilen yöneticiler, bürokrasinin olumsuz yönlerini ortadan kaldırarak bürokrasiyi etkin bir biçimde kullanabilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında etkili bürokrasi yapısı oluşturamayan yöneticiler, okul yönetiminin işlevselliğini yitirmekte ve sorunlar yaşayabilmektedir. Başka açıdan okullar, bireylerin amaçları, uzlaşıları ve planlarıyla açıklanan yapısal çeşitliliğin problemlili ve kargaşalı oluşumlarıdır. Her okul için değişmeyen standart kurum işleyişinden başka, öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerinin birlikte iş birliği ve genellikle örtük durumların bir ürünü olarak esnek bir yapıdan söz edilebilir. Özetle okullar söz konusu olduğunda, geçerli ve tek bir yapıdan söz edilemez (Tyler, 1985). Bu nedenle Adler ve Borys (1996) tarafından yapılmış kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı bürokrasi yaklaşımı Hoy ve Sweetland (2000;2001) tarafından kurumlarda kullanılarak farklı bir yapıya dönüşmüştür. Hoy ve Sweetland (2001) bürokratik örgüt yapısının biçimlendirme ve merkezileşme olduğunu iddia etmiştir. Okullarda yapılan bu çalışmanın sonucu araştırmacılar tarafından şaşırtıcı olarak karşılanmıştır. Çünkü “Hoy ve Sweetland merkezileşme ve biçimlendirme olmak üzere yapının iki ayrı boyutunu tespit etmeyi beklerken hem merkezileşmenin hem de biçimlendirmenin olumlu ve olumsuz yönlerini içeren kolaylaştırıcı bir yapıdan zorlaştırıcı bir yapıya doğru değişebilen tek bir üniter yapı keşfetmişlerdir.” (Wu ve diğerleri., 2013, s. 178)

Sorunların halledilmesini güçleştirmekten ziyade yararlı olan yönetim kuralları bulunduğu yapı kolaylaştırıcı biçimlendirme olarak tanımlanırken, yönetim kurallarının cezalandıran ve kısıtlayan bir biçimde olması engelleyici biçimlendirme olarak tanımlanmıştır. Merkezileşmede ise yönetim bazlı hiyerarşinin öğretmeyi ve öğrenme

mekanizmasını kolaylaştırması kolaylaştırıcı merkezileşme, yönetim bazlı hiyerarşinin yeniliğe engelleyen ve kontrol aracı olarak tanımlanmıştır. Bu sınıflandırma bürokratik örgütlenmede biçimlendirmeyi ve merkezileşmeyi kapsayan iki alt başlık altında incelenmektedir” (Hoy ve Sweetland, 2000, s. 526, Hoy ve Sweetland, 2001, s. 297).

2.2.1. Kolaylaştırıcı Okul Bürokrasisinin Oluşturucu Unsurları

Kolaylaştırıcı kurum yapısını okula yapısı içine etkin bir şekilde dahil etme organizasyona kalite katacak bir unsurdur (Sidden, 2004). Kolaylaştırıcı okul yapıları, öğretmenlerin bir arada ve okul idarecileriyle olan ilişkilerinde güven ortamını artırır; kişilerin kendilerini korumak adına gerçekleri örtbas etmelerini engeller rol çatışmalarının önüne geçer. Güven ortamında doğruluk kavramı ile sınırlı rol çatışması kavramını kolaylaştırıcı okul yapılarının ayırmayı sağlayan bir nitelikleridir. Güven duygusu ve kolaylaştırıcı okul bürokrasileri kavramları birbirini tesir eden iki yapıdır. Bu yapılar idarecilere duyulan güven duygusunu güçlendirirken; güven, kolaylaştırıcı bürokrasiyi geliştiren bir unsurdur (Hoy ve Sweetland, 2001).

Farkındalık kavramı olarak kolaylaştırıcı yapıların başka bütünleştiricisi olarak ifade edilebilir. Bu iki yapı birbirleriyle alakalı olup birbirine benzeyen özellikler gereksinim duyarlar (Hoy, 2002). Kolaylaştırıcı okul yapısını sağlama açısından farkındalık öne çıkan unsurdur (Morales, 2016). Farklılıklarından çok aynı niteliklere sahip olan bu iki unsur benzer süreçler ve işleyiş odak noktaları olsa da aralarında bazı hususlarda ayrılıklar vardır. Her şeye rağmen bu iki unsur arasında güçlü bağdaşım olduğunu söylemek mümkündür (Hoy ve Sweetland, 2001). Öte yandan farkındalık kurumdaki güveni ve liderlik rollerinin daha etkili bir şekilde oluşmasına katkıda bulunur. Farkındalık organizasyon içinde güvene dayanan ilişkileri güçlendirir Liderin bireysel tepkilerin farkına varması ve bu hususta araştırma yapması ,kurum içinde olanları dahil eden bir farkındalık ve farklı taktikler geliştirmesi örgüt içinde güven ortamı yaratır (Beveragea ve diğ., 2014). Farkındalık kurum içi güven ortamı ile birlikte liderlik görevlerinin yerine getirilmesi esnasında kişilerin kendine güvenmesini sağlar ve okul yöneticileri için bir yenilenme duygusu oluşturur (Wells, 2015, 17). Okul idarecisi organizasyonu gelişmesinde ve idari eylem yürütümünde esas kişilerdendir. Kurumların bürokratik faaliyetleri öğretmenlerce nasıl algılandığını ölçen bir başka etmende okul müdürlerinin liderlik davranışlarıdır. İdarecilerin esnek ve kapsayıcı bir liderlik biçimine olan güveni, kolaylaştırıcı hiyerarşiler ve kurallar oluşturmada önemlidir. (Sinden, 2004).

2.2.2. Güven

Güven, insan ilişkilerinde büyük bir öneme sahiptir. Korkusuzca, kuşku duymadan bağlanmadır. Bireyler için ayırt edici bir özelliktir (Dirks, 1999) ve özellikle kurumların gelişiminde güçlü bir role sahiptir (Brehm ve Gates, 2008). Ortaklaşa çalışma, çoğunlukla karşılıklı ilişki gerektiren bir durumdur ve bundan dolayı insanlar, kişisel ve örgütsel hedeflerine ulaşmada farklı biçimde diğer bireylere bağlıdır (Davis, Mayer ve Schoorman, 1995). Bu hususta söylenebilir ki güven, insanların samimiyetiyle ilgili iyimser olma durumudur (Jones, 1996). Genel olarak söyleyecek olursak güven, kişinin veya toplumun tarafların iyi niyetli, güven veren, arkadaş canlısı, dürüst olan ve açık sözlü olduğuna inanarak başka kişi veya kişilere karşı savunmasız olma duygusuna sahip olmasıdır (Hoy, ve Moran, 1999). Güven duygusu azaldıkça insanlar risk almaktan kaçınırlar, daha fazla korumaya ihtiyaçları vardır ve menfaatlerini korumak adına daha fazla yaptırım işleyişi isterler (Kramer ve Tyler, 1996). Bireylerin, kurumlarına olan bağlılığı güven ortamını gereksinimdir. Bağlılık, bireyin işe kendisine vermesini ve güven duygusunu yakalayabilmesi adına kendini açmayı gerektirir ki bu olay bireyin çalışma biçimine katkı sağlar. Kişilerin, başkalarına, organizasyonun bir parçası ya da bütününün çalışmalarına verdiği değer konusunda güven problemi varsa gerçek performansı ile çalışmak için motivasyonu olamaz (Shurtleff, 1998).

Güven, ilişkileri yaratıcılık ve bağlılığı teşvik ederken güven konusunda eksiklik bilakis ilişkilere zarar verir ki kişileri şüphe ve aldatma fiillerine yönlenmesine neden olur. Problemleri belirlemek ve çözüme adına liderler insanlarla çalışma yürütürler Lakin liderlerin problemleri çözmek için ihtiyacı olan bilgi ve yaratıcılığa ulaşım ulaşamayacakları bireylere ne kadar güvendiklerine bağlıdır. Bu bağlamda güvenmek ve güvenilir olmak liderlerin bilgi ve iş birliğine ulaşmasına olanak sağlayan bir kavramdır. Güven veya güvensizlik üç kavramla tanımlanmıştır: Bilgi, etki ve kontrol.

1. Bilgi: Etkili bir ilişki hususunda önemlidir. Amaç, karşı cepheden gelmesi beklenen olumsuz bir etkiye rağmen açıkça ifade edilmesi güvenin ortamının bir sonucudur. Gerçeklerin gizlenmesi veya yanlış yerlere çekilmesi ise güven ortamını zedeleyen kritik bir durumdur. Bundan dolayı olması gereken zamanda doğru bilgi verilmez ya da eksik şekilde ifade edilir ve bunun sonucunda sorunların çözümü sekteye uğrar.

2. Etki: bilginin kaynaklarını ve davranışlarındaki değişimi gösteren kavramdır. Liderler, etkiyi kötü kullanma olasılığına karşı diğer bireylerin şahsi fikirlerini etki altına almasına sağlaması bir göstergesidir.

3. *Kontrol*: bireyin davranışlarının düzenlenmesi ve sınırlandırılmasını açıklar. Başka kişilerin karar alması veya planlarının ortaya konulmasına olanak sağlamak kontrolü azaltan durumlardır. Bu durum güvenin ortamın sağlandığının göstergesidir. Lider ve diğerleri arasında oluşan güvene, güven döngüsü denir. Bu bağlamda güven döngüsü, iki güveni bilincine sahip bireyin etkili şekilde çalışmasını ifade. Lider, güvendiğinde, bilgiyi ortaya koyar, diğer kişilerin etkilerini tanır ve en az ölçüde kontrol sağlar (Zand, 1997). Güven, lider ve takipçileri arasında bağın oluşmasına katkı sağlar. Bu bağın olmadığı zamanda, bir yönetici iş ölçütlerine ve gerekliliklerine en düşük oranda uyuma sahip bir ortam oluşur, daha çok öğretmenlerin oluşturulduğu bir grubu yüksek düzeyde bir uyumun olduğu biçime dönüşmez. İnsanlar, karşı tarafın sözleri ve hareketlerinin doğru olduğuna emin olduklarında etkili çalışmaya ortamına katkı verir böylelikle iletişimin kuvvetlendiği görülür. Öteki taraf tarafından gerçekleştirilecek korku duyulan hareketlere karşı alınacak tedbirler okul ortamına zarar verir. Bundan dolayı okullardaki iletişimi kuvvetlendirmek ve etkililiği arttırması için güvene gereklidir. Fakat organizasyon temelleri genellikle karışıktır çünkü hiyerarşik ilişkilerle gelen güç ayrılıkları bireyler arasında ilişkinin karmaşık olmasına neden olur. Hiyerarşik kurum yapısında, üst olanların astlarının uygun olmayan hareketlerine ceza verme yetkisi ve bunları yazılı belgelendirme gibi durumlar güvenle olan ilişkilerin güç olmasına neden olur. Okul idarecileri düşünceli hareket ve öncelikle birliktelik sağlanmış samimi ilgili ve kararlı bağ ile zorlukların üstünden gelebilirler (Tschannen-Moran, 2014). Güven sorunu ortamında ise liderlerin bilgi gizlemesi gerekir, ötekinin tesirine karşı mücadele eder kontrol uygular ve sorun halinde başkalarını suçlamaya çalışır. Bu hareketler, diğerlerinin güven problemlerini haklı çıkarır iki taraflı güven ortamının zedelenmesi anlamına gelir. (Zand, 1997).

Yönetici kişiler ve alt konumlardakiler arasında hiyerarşik ilişkiler başarılı olabilmesi güven temellidir. (Brehm ve Gates, 2008). Kurumlar da idareciler, öğretmenler ve öğrenciler gibi çok sayıda unsur arasında büyük seviyede bir toplumsal ilişki vardır. Böyle ilişkiler ancak güvenle birlikte sağlıklı olmaktadır. (Mayerson, 2010). Güven duygusunun her iki taraf içinde sağlanması ile etkili bir çalışma ortamı sağlanır. Güvenin ve güvene sebep olan olayların anlaşılır bir biçimde ifade edilmesi kişilerin arasındaki benzerlikten başka araçlarla güven ortamı kurarak bireyler arasındaki ilişki kolaylaştır (Davis, Mayer ve Schoorman, 1995). Ayrıntılı kural ve işleyiş mekanizması ile yapılandırılan sorumluluklar hem idareciler hem de çalışan bireyler için olabirliği olan ihtiyaç duyulan şekilde ifade edilir. Bu şartlarda güvene olan gereklilik çok azdır çünkü risk seviyesi en alt düzeydedir. İlişkilerin toplumsal kurallar, yasal düzenlemeler veya

politika yoluyla ayrıntılı bir biçimde açıklandığı; sonuçların tarafsız ve net olarak ölçülebildiği anlarda belirsizlik düşük olduğu için üyelerin bir biri ile olan güveni önemsizdir. Kurallar ve prosedürlerle görevler belirli bir çerçevede elde edilir ve sonuçlar tahmin edilebilir.. Ancak karışık sorumlulukları belirli bir düzene koymak basit olmaz bundan dolayı güven okul ortamı için kritik bir hale gelir çünkü kurumlar karışık bir işleyişe sahip olan yerlerdir (Adams, Forsyth ve Hoy, 2010). Bundan dolayı okuldaki sosyal ilişkileri güvenilir hale getirecek formal ve informal kontrolleri uygulanır(Hoy ve Moran, 1999). Güven kavramının olması kolaylaştırıcı özellikteki bürokratik unsurları pozitif yönde geliştirir. Aynı biçimde bürokratik unsurların kolaylaştırıcı biçime bürünmesi güveni geliştirir, kişilerin yanlışlarını öğrenmesine katkı sağlar. Hepsinin neticesi olarak okuldaki gerçeklerin gizlenmesi kandırma olmaksızın net ve doğru bir etkileşim sağlar ve doğrunun manipülasyonunu zorlaştırır. Çünkü gerçekten manipüle edilirse bu durum örgüt yapısındaki kolaylaştırıcı bürokratik yapıların zarar görmesine sebebiyet verir (Hoy ve Sweetland, 2000).

2.2.3. Bilinçli Farkındalık

Kişinin bilgi içeriğine doğru bir biçimde ulaşarak her duruma uygun bakış açıları oluşturması ve yeni sınıflandırmalar yapmasıdır (Langer, 1992). Birey böylelikle bulunduğu dilimin etkin bir üyesi olmuş olur ve yenilikleri fark etme evresidir. Yeni olaylarla ayırt etme ve olayı kavrama, bulunduğu zamanı verimli kullanmasına katkı sağlar. Bunla birlikte geçmişte yapmış olduğu değerlendirmelerinde ötesinde farkındalık elde eder. Standardın ve kuralların güncel durumdan ayrı olarak hareketleri yönetme eğilimi vardır ve bu olay bilinçsiz hareketlere sebep olmaktadır. Farkındalık, insanların bulunulan ortama karşı daha dikkatli hareket etmesini, yeni bilgilere açık olması, algıyı geliştirmek için daha çok yeni bölümlerin yaratılması ve sorun çözümünde çoklu bakış açılarının geliştirilmesine benzer sonuçlara yol açabilmektedir (Langer, 2000). Çalışanların bilinçli olması, işgörenlerin daha esnek, tarafsız ve daha olumlu olmalarını sağlar ve bilinçli örgütler okulun öncelikli değerlerini ve amaçlarını fark etmiş olan çalışan kişilerce yönlendirilir böylece etkili olurlar(Ehrlich, 2017). Farkındalık bulunulan zaman diliminden ziyade şahsımıza öteki kişilere ve çevreye dikkatlice bakmayı. Peşin düşüncelerin etkisinde daha az girerek durumu anlamamızı sağlar. Böylece diğer bireyler ve çevre koşulları daha iyi anlaşılacaktır. Olayları gerçekçi şekilde algılayarak doğru seçimler yapmak basitleşir. Bütün bunlar daha verimli yönetim ve gruplar oluşturur (Chaskolsan, 2011). Bu konuda, başarısızlıklardan öğrenme, olayların basitleştirmesinden kaçma ve operasyonlara odaklanarak beklenmeyen

olaylara hazır olma amacı ile zorlukları yenme konusundaki inanç bu süreçte kararları uzman kişilere bırakmak örgütü başarıya götüren etmenlerdendir. Bu süreç sayesinde detaylar korunmuş olur farklılıkları iyileştirilir, yeni bölümler yaratılır, içeriğin uygunluğuna önem verilir. Doğru olmayan tanımlamalara, yanlış tahminlerde bulunmaya ve yanlış anlaşılmalara son verilir. Soyutlama daha özenli yapılırsa, bireyler tehdit sinyallerini önemli olduğunu kavrar ve iş çıkmaza girmeden önlem alırlar. Soyutlama, olaylar ve durumlar için daha önce edinilen düşüncelerin ilerisine giderek bütüne şahsi olarak bakılmasını gerektirir. Bireylerin dahil oldukları eskiden adlandırılmış olaylar birliğini tekrardan düşünüp ifade etmeleri, daha fazla farkındalık gerektirirken; önceden açıklanan anlamların tesiri içinde olaya bakması daha az farkındalık gerektirir. Farkındalığın azalmasıyla yanlış yönlendiren soyutlamalar gelişerek meşru olarak kabul edilme olasılığı yükselir bununla birlikte de hata yapmaya olan ihtimal artar. Bunlar farkındalığın olmadığı düzene doğru daha çabuk soyutlama, az detay ve anormal durumların normal hale getirilmesi alakalıdır (Weick, 2005).

2.2.3.1. Bireysel farkındalık. Farkındalıkta, çevreden gelen belirtilerin bilinçli olarak ele alındığı, kişinin kendi etrafını etkin bir biçimde kurduğu durumdur. Farkındasızlık, yineleyen tecrübelerden oluşan bir belirti ve onun sebep olduğu yanıt arasında olan katı ilişki ile noktalanabilir. Öte yandan ilk kez bir bilgiye denk gelindiğinde bilgiyi etrafındaki şartlar, bilginin eleştirilmeden ve şartlanmadan kabul görmesi ile sonuçlanabilir. Örnek verilecek olursa bilgi, kabul görmüş bir yetkiliden geliyorsa ya da bilgiyi sorgulamayı gerekli kılacak bir durumun olmaması halinde bilginin eleştirilmeden şartlanmadan kabul görmesi ile sonuçlanabilir. Bilgi bu biçimde düşüncesizce oluşturulursa bilgi ve sebep olduğu sonuçla katı bir bağlantı oluşur (Langer, ve diğerleri, 1988).

2.2.3.2. Örgütsel farkındalık. Farkındalığı olan örgütler bilinçli yöneticilere ve üyelere sahiptir, bu biçimle farkındalık kişilere farkındalığın ilerisinde kurumsal bir nitelik veren bir anlam ifade eder. Bazı organizasyonlar işleyişlerini devam ettirmek için farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Hoy, 2002). Hoy, Gage ve Tarter bilinçli örgüt yapılarını kavramsallaştırmak ve daha etkin duruma gelmesini kurumlar açısından biçimsel bir bütün oluşturacak biçimde belirtmiştir (Hoy, Gage ve Tarter, 2004). Hata ve başarısızlığa odaklanma: Başarısızlıklarla oyalanma, örgütteki küçük sorunlara odaklanan bir davranış biçimidir. Büyük problemlere dönüşmeden iş işleyişindeki küçük sorunları nitelendirmek, aksamalar ve yanlış olan durumları belirlemeyi gerektirir. Farkındalığı olan idareci ve öğretmenler her şey iyiyse kritik bir detay gözden kaçtığını düşünebilirler (Bauch, 2014). Farkındalık, bireylerle oluşabilen problemlere karşı önceden ikaz eder (Weick ve Sutcliffe,

2007). Örgütsel farkındalığı olan kurumlar bütün hatalara karşı duyarlıdır daha çok da küçük hatalara karşı (Hoy, Gage ve Tarter, 2004).

Basitleştirmeye isteksizlik: Basit genelleme yapmayan okul idarecisi ve öğretmenlerin davranışları açıklarken basitleştirme eylemine isteksiz hale gelir. Okullarda, daha zengin yorumlara ulaşmayı hedefleyen muhalif fikirler olarak farklı düşünceleri irdelemekse okul durumların çok yönlü biçimde yorumlanmasından kaçınma düşüncesine sahiptir (Bauch, 2014). Bilinçli örgüt yapıları ve yöneticileri olayların ayrıntılarını kavrayabilmek için basitleştirilmiş yorumlardan kaçmaktadırlar (Hoy, Gage ve Tarter, 2004).

Faaliyetlere karşı duyarlı olma: Kurumdaki düzene karşı duyarlı olma, öğretmen ve idarecilerin kurumun temel faaliyeti olan öğrenme ve öğretme aktivitelerine yakın olmasını açıklar. Kurumun aktivitelerine karşılık devamlı bir ilgi içinde olmak başarının olmadığı durumlarda da önem arz etmektedir. Böylece genelleme yapmaktan kaçınarak kurumdaki ufak tefek sorunları araştırabilirler (Bauch, 2014). Farkındalığı olan örgütler, belirlenemeyen olaylar için her zaman aktiftir, sorunları bulur, devamlı geliştirmeler yapılır ve problemlerin büyümesinin önüne geçilir bu da sürekli bir sorun tarama aktivitesi demektir. Kurum idarecileri yerinde saptamalarda bulunabilmesi kurumdaki öğrenme ve öğretme aktivitelerine yakın olmakla mümkün olur. Böylece hem kişiler arası iletişime hem de kurumdaki faaliyetlere karşın hassasiyet oluşur ve gereken bilgi akışı zamanında olur (Hoy, 2002).

Zorlukları aşmaya bağlılık: Zorlukların üstesinden gelme hususunda güçlü olma, problemlere karşı gösterilen alakaydır. Organizasyonlar hatalardan soyutlanamaz, Organizasyonel işleyişte kesinlikle beklenmeyen durumlar olmaktadır. Zorlukları yenme hususundaki azim çalışanların herhangi bir probleme denk geldiklerinde gösterilen güce ve esnekliği ifade eder. Hatalarla karşılaşıncı sorumlu olarak suçlanacak birilerini aramak farkındalıktan yoksun organizasyonların niteliğidir (Bauch, 2014). Farkındalığı olan kurumlar organizasyonla zor durumların üstesinden gelme ve daha sonra çabuk bir biçimde durumu toplama kabiliyetine erişmişlerdir (Williamson, 2010).

Uzmanlığı dikkate alma: Farkındalığı olan kurumlar katı idari yapılardan kaçınarak sorun çözme faaliyetlerinde kıdem ve tecrübedense uzmanlığa önemli olduğu akıcı bir karar alma sistemine sahiptirler. Bilinçli kurumlarda katı yapılar yerini kolaylaştırıcı olanlara bırakır (Hoy, 2002). Böylece iş birliğinin desteklendiği ve yetkinin etkin olarak problem çözmeye odaklandığı kolaylaştırıcı merkezileşme ile benzerlik göstermektedir (Ong, 2013). Uzmana bağlılık, uzmanlığın yönetimden ayrı şekilde problemlere uygulanması gerekir

çünkü güç değil uzmanlık problemlere çözüm sağlar. Bazen de problemler ortaya çıktığı alanda en iyi şekilde çözüme kavuşturulurlar diğer olaylarda da kurum yapısının başka bir yerinden getirilmiş uzman sayesinde çözüme kavuşur. Bilinçli organizasyonlarda problemler belirli kişi veya kişilerden ziyade uzmanlar tarafından çözülür (Bauch, 2014).

2.2.4. Liderlik

Kurumsal örgütlerde karışıklık, liderlerin değişen şartlara yanıt vermek adına uyarlanabilecek hareketler ve standart görevlerin yönetilmesi için gereken aktiviteler ile dengeyi sağlaması gerekir. Geleneksel liderlik resmi olan belirli olaylar hakkında açıklama yapmayan bir düzendir.. Kolaylaştırıcı lider, kurumsal organizasyonları kontrol etme, yapılandırma, koordinasyonu sağlama istikrar duygusunu sağlar, dönüşüm ve yenilikler arasındaki karmaşayı yönetebilirler (Murphy ve diğerleri, 2016). Lider, kurumun idari, politik ve bürokratik yönlerini etik ve yasal bakımdan düzgün bir işleyiş içinde yürütürken üyelerin özelliklerini en uygun bir biçimde örgüt için kullanmalıdır. (Booyesen ve Elkington, 2015).

Kurum idarecileri farklı liderlik biçimlerini farklı bir şekilde kullanarak kurulan yapıya destek sağlarlar (Morales, 2016).

2.2.5 Biçimlendirme

Biçimlendirme, örgütlerin kesin bir yapı kazanmaları için faaliyetlerde karışıklığı engellemeyi amaçlamaktadır. Biçimlendirme sayesinde herhangi bir problem anında yapılması gereken yapılır. Bu açıdan kurumların çalışma süreçlerinde standartlaşmanın sağlandığı parametrelerdir (Mintzberg, 1979). Bir kurumdaki normlar, görevleri belirlenen ve koordinasyonu sağlayan bürokrasi unsurlardır (Balle, 1999). Bu konu ise bu normların ve kuralların kapsamını ifade eder. Weber'in olması gereken bürokrasi merkezi niteliğinin biçimlendirmeyle oluşmaktadır. Kurallar çoğu kişi tarafından bireysel özgürlüğü engelleyici olarak görse de organize olmuş çevrede örnek teşkil etmesi adına kurallar gereklidir. (Balle, 1999). Biçimlendirme iş görenlerin görevlerini yapmalarını sağlamak amacıyla iki tipte tasarlanabilir. Biçimlendirme iş görenlerin yapacakları işlerde görevlerine hâkim olmalarını kolaylaştıracak şekilde geliştirileceği gibi, onları çaba göstermeye zorlayacak, itaat ettirecek şekilde de geliştirilebilir (Adler ve Borys, 1996). Engelleyici biçimlendirme, zorlayıcı kural ve yönetmelikler, fazlaca iş yükü oluşturan prosedürler ve astları itaate zorlama amacı taşıyan kurallar bütünüdür. Ancak bu tarz uygulamalar astların işe katılımından ziyade örgüte yabancılaşma eğiliminde olmasına sebep olur. Zorlayıcı kuralların ve prosedürlerin

olması verimli aktiviteleri desteklemek yerine, astları kısıtlar ve cezalandırır. Engelleyici biçimlendirme iş görenlerin örgütsel öğrenmelere, üretken olmalarını teşvik etmek yerine, astları itaate zorlamak için yapılmış uygulamalardır (Hoy ve Sweetland, 2000). Kontrole ve itaate dayanan engelleyici biçimlendirmeyi arttırmaya yönelik uygulamalar çalışanlarda uyum ve özerkliğin azalmasına sebep olur (Morquin, Ologeanu ve Taddei, 2016). Zorlayıcı biçimlendirme iş görenlerin katılımını zayıflatmasının yanı sıra iş doyumunu azaltır, memnuniyetsizliği artırır ve üretkenliği zayıflatır. Bu tarz biçimlendirilmiş ortamlarda yenilik ve üretkenlik gerektiren durumlarda çalışanlar katkı sağlamak için düşük motivasyona sahip olurlar (Adler ve Borys, 1996). Bu kurumlarda çalışanlar sürekli denetime tabi tutulurlar ve takdir yetkisi daima üstlerdedir. Çünkü güven ortamı zayıf olduğu için karar verme sürecinde çalışanlara güvenilmez ve profesyonellikle ilgili beklentiler düşüktür. Kural, yönetmelik ve prosedürlerin değiştirilmesi engelleyici örgütlerde tehdit olarak algılanır (Lawson, 2005). Kural ve prosedürlerin hatasız olmasını sağlamak yerine iş görenlerin beklenmeyen durumlar karşısında yapılması gerekenleri daha etkin ve faydalı bir şekilde yapmalarını sağlayacak şekilde tasarlanabilirler (Adler ve Borys, 1996). “Kolaylaştırıcı biçimlendirme etkileşimli diyalogu teşvik eder, sorunları fırsat olarak görür, güven aşılır, farklılıklara değer verir, hatalardan öğrenmeyi sağlar, beklenmedik zevkler almayı sağlar, katılım ve iş birliği gerektirir, güven içerir, iyileşme hedeflidir; kısacası sorun çözmeyi kolaylaştırır” (Hoy ve Sweetland, 2001, s. 298; Sinden ve diğerleri, 2004, s. 463). “Kolaylaştırıcı biçimlendirme rehberlik sağlar, hedefleri belirleyerek çalışanlar üzerindeki stresi azaltır, sorumlulukları tanımlar ve genel olarak çalışanların sorunlarını çözmeye yardımcı olur. Kurallar bürokratların herhangi bir boşluğunu kısıtlayan bağlayıcı sınırlar olarak değil, en iyi uygulama yönergeleri olarak kullanılır” (Sinden, 2002, s. 91).

Bir örgüt içerisinde iki yönlü ve yukarıdan aşağıya iletişim olabilir. Problemler ve engeller fırsat olarak görülebilir ya da farklı durumlar bir grupça normal karşınlarken diğer grupça kuşkuyla karşılanabilir.

2.2.6 Merkezileşme

Yetkinin merkezileşmesi örgütsel karar alma mekanizmasıdır, karar alma sürecinde çalışanların katılma derecesini yansıtır. Yüksek merkezileşme kararların yönetimin en üst tabakasında az kişide toplanırken, düşük merkezileşme karar verme yetkisinin pek çok kişi arasında paylaşıldığını, dağınık olduğunu gösterir. Yüksek merkezileşme, yetki hiyerarşisinde yetkinin en üstte yoğunlaşması ve emir komuta zinciri ile akışının sağlanmasıdır. Yüksek merkezileşme çoğunlukla zorlayıcı ve engelleyicidir. Üstlerin

emirleri sorgusuz uygulanır. Hiyerarşinin temel amacı, disiplin ve itaatin sağlanmasıdır. Engelleyici ve kolaylaştırıcı merkezleşme olmak üzere iki kısımda incelenebilir (Hoy ve Sweetland, 2001, s. 299-300; Sinden ve diğerleri, 2004, s. 463): Engelleyici merkezleşme, katılımcıların problemleri çözmesine ve çalışmalarına yardım etmekten öteye geçen katı bir hiyerarşi ve yönetimdir. “Bu şekildeki organizasyonlarda yönetim yeniliklerin önüne geçerek rutinleşme ve genelleme vardır, yöneticiler öğretmenleri denetlemek ve disiplini sağlamak için yetkilerini kullanırlar” (Hoy ve Sweetland, 2001, s. 300). Kolaylaştırıcı merkezleşme, çalışanları işlerini yapmalarında engellemek yerine problemlerin çözülmesine yardım eder. İş görenlerin kendilerini güvende hissettikleri ve işlerinde güçlerini kullanabilecekleri bir yetkinin birleşmesidir. Merkezleşmeyi katı, yetkici ve kontrollü olmak olarak görmekten ziyade, grup çalışması ve işbirlikçi olarak görür. “Yöneticiler öğretim ve öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmenleri ve tasarım yapılarını oluşturmak için güç ve yetkilerini kullanırlar” (Hoy ve Sweetland, 2001, s. 300; Sinden vd., 2004, s. 463). McGuigan (2005, s. 32)’a göre; “örgüt içindeki bazı durumlarda katı ve hiyerarşik yapının uygulanması etkili olurken, bazılarında ise akıcı bir yapı ve esnekleştirilmiş uygulamalar daha iyi olabilmektedir.” Örneğin bir okulda yönetici belli konularda tek başına karar alırken, diğer konularda ise yetkiyi başkalarına devredebilir. Öğrencinin güvenliğini ilgilendiren süreçlerde yüksek merkezleşme ve katı tutum gerekirken, öğretmenlerin sorumlulukları ile ilgili konularda daha gevşek davranılabilir. “Karar verme süreçlerine öğretmenlerin aktif katılımı; güçlenmelerine, risk almalarına katkı sağlar.

Hoy ve Sweetland’ın Bürokratik Yapı Modeli:

Hoy ve Sweetland’ın bürokratik yapı modeli biçimlendirme ve merkezleşme boyutlarından oluşmaktadır. (Hoy ve Sweetland, 2001,s.297). İki farklı okul yapıları incelendiğinde destekleyici okul yapılarının esnek işleri kolaylaştıran bir yapıya sahip oldukları görülür. Kolaylaştırıcı yapılarda öğretmeni cesaretlendirme vardır ve prosedürlerde yol gösterici fonksiyona sahiptir (Tarter ve Hoy, 2004). Okul yöneticileri ve öğretmenler görevlerinin bilincinde, etkili iletişimle işbirliği içinde birlikte çalışabilirler (Tarter ve Hoy, 2004). Bunun başarabilen destekleyici okul yapılarında, öğretmenler okul yöneticileri tarafından üretkenlikleri için desteklenir. Bunun sonucunda öğretmenler ve yöneticiler arasında güven, iş birliği, pozitif iletişim kurulur. Kolaylaştırıcı yapıdaki okullar otoriter karakterli, baskıcı ve zorlayıcı bu sistemi etkisi olmayan bir özelliğe dönüştürür (Hoy, 2003).

Kısacası, zorlaştırıcı ve kolaylaştırıcı okul yapıları birbirinde değişik fonksiyonlara sahip olup, farklı durumlarda gelişirler ve hem okulun kendi içindeki ilişkileri hem de

öğrenme öğretme ortamında birbirinden çok farklı neticeye sahiptirler (Hoy ve Miskel, 2010). Aralarındaki farkların karşılaştırılmasına olanak vermek amacıyla, destekleyici ve engelleyici okul yapısının özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

2.3. Örgütsel bağlılık

Örgütsel bağlılık genel anlamda işgörenlerin kurum içinde kalma istekleri, kurumunun amaç ve kültürüne olan bağlılığını tanımlar. Kavramsal açıdan bağlılık, toplumsal hislerin olduğu her yerde, toplum içgüdüsünün duygusal bir anlatımıdır. Bağlılık genel olarak duygunun en yüksek derecesidir. Bir kişiye, bir fikre, bir örgüte ya da kişinin kendisinden daha önemli bulduğu bir şeye karşı sergilediği bağlılığı ve yapmasının gerekli olduğu bir yükümlülüğü belirtmektedir (Çöl, 2004). Alan yazında bağlılık kavramı ile ilgili olarak tanımlama çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Buna göre; örgütsel bağlılık, bir çalışanın, kurumunun hedef ve değer yargılarına taraflı bir şekilde bağlılığı olarak tanımlanmaktadır. Örgütüne bağlılık hissedilen bir çalışan örgütün değerlerine ve hedeflerine sıkı sıkıya bağlı demektir. Örgütüne gönülden inanmakta ve bağlılık duymaktadır. (Balay, 2000, s.3).

Araştırmacıların farklı disiplinlerde örgütsel bağlılığı uzmanlık alanları açısından yorumlamaları sonucu olarak bu kavrama yönelik farklı tanımlamalar görülmektedir (İnce ve Gül, 2005). İlk defa Grusky tarafından 1966 yılında tanımlanan örgütsel bağlılık kavramı "bireyin örgüte olan bağının gücü" olarak tanımlanmıştır. Örgüte duyulan aidiyet olarak tanımlanabilen örgütsel bağlılığı, Çöl (2004, s.5) “örgütle özdeşleşme, örgütün hedeflerini benimsemiş, kurumsal kazanımları için emek harcama ve örgüte hizmet etmeyi sürdürme” şeklinde tanımlar. Bu tanımlara ek örgütsel bağlılık, iş görenlerin iş doyumunu, performansı, örgüt iklimi ve öğrenci başarısı üzerinde temel bir etkiye sahiptir (Balay, 2000). Örgütler için bağlılık beş sebepten ötürü hayati bir mesele haline gelmiştir. Bunlardan ilki işi bırakma, devam etmeme, çekilme ve iş arama etkinlikleri ile; ikinci olarak iş doyumunu, moral ve performans gibi duyuşsal ve bilişsel yapılarla; üçüncüsü ise özerklik, yükümlülük, katılma, vazifenin önemi gibi çalışanın iş tanımına ve rolüne dair özellikleri kapsar; dördüncüsü yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi çalışanların şahsi özellikleriyle ve kişilerin sahibi olduğu örgütsel bağlılıklarını öğrenmeyle yakından ilişkilidir (Balay, 2000, s.1). Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının görece olarak gücünü ifade etmektedir. Eisenberg ve diğerleri (1983, s.181) “örgütsel bağlılığı, örgütün hedef ve değerlerine bağlılık gösterme, örgüt için çaba göstermeye istekli olma ve örgütte üyeliğin devam etmesine güçlü bir istek duyma faktörleriyle üç değişkenle ifade etmektedir.”

Özetlemek gerekirse örgütsel bağlılığın, çalışanlar açısından örgütte çalışmak ve çaba göstermekten çok daha fazla anlam ifade ettiğini belirtmek gerekir. İş görenin örgütüne karşı olan bağlılığı ve üyesi olduğu örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir.

Çetin (2004), araştırmasında örgütsel bağlılığı oluşturan unsurları duygusal bağlılık, devam etme isteği ve normatif (zorunluluk) bağlılık olmak üzere üç değişkenle açıklamıştır. (Balay, 2000; Wasti, 2000, s.201–202):

Duygusal bağlılık: Çalışanların örgütlerinin değerlerini, hedeflerini benimsedikleri kabul ettikleri derecede hissettikleri bağlılıktır. Bu durumda çalışan, örgütün değerler ve inançlarını kabullenir ve kendini örgütün içinde görmek ister. Çalışanın örgütsel bağlılığını en doğru şekilde duygusal bağlılık olarak açıklayabiliriz. Aslında bu kişiler, her yöneticilerin arzu ettiği, gerçekten kendisini örgüte adanmış ve güvenilir görenlerdir. İşe karşı pozitif algıları yüksektir ve gerektiğinde ek çalışma ve çaba gösterirler.

Devamlı bağlılık: İş görenlerin, örgütlerine yönelik çalışma ve çabalarının karşılığında oluşan bağlılıktır. Bu durumda çalışan, örgütüne çok fazla çaba ve zaman harcadığını düşünür, çalışmanın ve emeğin sonucunda oluşan aidiyet duygusunun etkisiyle örgüte bağlılığın bir zorunluluk olduğunu düşünür. Örgüte bağlılık duyan birey, örgütten ayrılması halinde başka seçeneğinin bulunmadığını düşünür. Bazıları da, başka iş imkanı bulunmadığından örgütte kalmaya devam ederler. Bazılarının ise sağlık, aile meseleleri ya da emekliliğe yakın olma durumları gibi devam etme zorunluluğunun olduğu nedenler vardır. Kötü iş huylarının yanında olumsuz duruş sergilerler ve yöneticiler için bir problem oluştururlar.

Normatif bağlılık: “Örgüt çalışanlarının örgütte kalmayı sorumluluk olarak görür. Bu bağlılıkta çalışan örgütte kalmasının zorunluluk olduğunu düşünür. Çalışan yüksek düzeyde bağlılık duygusuyla, örgütte devam etmeye gereksinim duymaktadır” (Meyer ve Allen, 1991, s.67). Kişiler, bir ahde vefa duygusu içinde örgütte kalırlar. Bunun nedeni, işverenlerin onları gerçekten çalışmak zorunda oldukları, ihtiyaç duydukları bir zamanda işe alması ya da işverenleriyle çalışmanın en doğru şey olacağı yargısına sahip olmalarıdır. “Sonuç olarak her bağlılık türü, bireyi bir şekilde örgüte bağlamaktadır.

2.4. Konu Alanında Yapılan Çalışmalar

Bürokratik yapının örgütsel bağlılığa etkisine ilişkin alan yazında çalışma olmamasına karşın ülkemizde ve dünyada okulların bürokratik yapıları ve kolaylaştırıcı okul bürokrasisinin farklı ölçülerle olan ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu alanda konu ile ilgili yapılan çalışmalar sunulmuştur.

Messick (2002), araştırmasında kolaylaştırıcı okul yapısı ile akademik iyimserlik arasında pozitif ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Adams (2003)'ün araştırmasına göre okulda öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenci ve veliler arasında güven ortamının sağlanmasında kolaylaştırıcı yapının önemli bir rolü bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmaya göre kolaylaştırıcı okul yapısının, okulda güven iklimi oluşmasını sağlamakta ve okul paydaşları arasında güven ortamı oluşturmaktadır. Sinden vd. (2004)'nin ortaöğretimde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerle ilgili araştırmasında öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre kolaylaştırıcı okul yapısının öğretmenlerin çalışma ve tutumlarını pozitif yönde desteklediği belirlenmiştir. McGuigan ve Hoy (2006) ise araştırmasında kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserliği artırdığı bulgusuna ulaşmışlardır. Rhoads (2009)'ün, "İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ve Öz Yeterlik" arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflediği araştırma bulgusuna göre iki değişken arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yani okulun yapısı ne kadar kolaylaştırıcı olursa algılanan öz yeterlik derecesi de o kadar artmaktadır.

"Okul Yapısının Bürokratik Etkili İşleyişinin Yöneticiler Üzerindeki Etkileri" isimli çalışmasında Buluç (2009) liderlik stilleri açısından ele alınmıştır. Araştırmada öğretmen algılarına göre okulda bürokratik yapının orta seviyeye yakın etkili işlediği, formellik ve merkezîyetçiliğin de orta seviyeye yakın olduğu, çok fazla engelleyici bir özellik taşımadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra yöneticilerin genellikle dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemekte olduğu, kurumun yapısında bürokrasinin etkili işleyişi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlemiştir. Anderson (2012)'in araştırmasının hedefi, kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek; akademik iyimserliğin diğer iki değişken arasında arabulucu rolü olup olmadığını belirlemek ve öğretmen düşüncelerine göre öğretmenlerin başarılarında kolaylaştırıcı okul yapısı ve akademik iyimserliğin arasında ilişkisi olup olmadığını belirlemektir. Araştırma neticesinde akademik iyimserlik, kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre kolaylaştırıcı yapılar, işlerini başarılı bir şekilde yerine getirmeyi sağlar. Diğer bir unsur ise akademik iyimserlik kavramının başarılı olmalarını sağlamasıdır.

Cerit (2012), çalışmasında etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmen profesyonelizmi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu, ayrıca etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir ögesi olduğunu bulmuştur. Erdoğan (2012), öğretmenlerin algılarına göre okulların bürokratik yapısı ile kendilerinin örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişkilerini belirlemeyi hedeflediği çalışmasında öğretmenlerin

örgütsel sosyalleşme ile bürokratik yapı arasında olumlu yönde orta düzeyde, engelleyici bürokrasi ile arasında ise negatif yönde düşük seviyede bir ilişki bulgusuna ulaşmıştır. Kolaylaştırıcı yapı ile akademik iyimserlik arasındaki ilişki incelenirken bunların öğrenci veya okul başarısıyla etkisi de ele alınmıştır. Wu ve diğerleri (2013), kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserlik üzerinde doğrudan, öğrenci başarısı üzerinde ise dolaylı olarak etkisi bulunduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Kılınç (2014)'ın, çalışmasına göre, etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik seviyeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiş ve ayrıca etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmanın bir benzeri Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın bulgusuna göre bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik ve bürokratik yapı ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, bürokratik yapı ve örgütsel sessizliğin örgütsel sinizmi bütün boyutlarda anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kılınç, Koşar, Er ve Öğdem (2016), araştırmasında bürokratik okul yapısı ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemişler ve araştırma neticesinde bürokratik okul yapısı ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ayrıca bürokratik okul yapısının öğretmen öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra kolaylaştırıcı okul yapısının okul ortamının güvenilir olmasının yanında öğretmenlerin öz yeterlik algılarını geliştirmede önemli olduğu (Adams, 2003) okulun performansını olumlu yönde etkilediği (Tarter ve Hoy, 2004), örgüt kültürünü pozitif yönde etkilediği (Önal, 2012), okulların mesleki öğrenme toplulukları olarak tanımlanmasında yardımcı olduğu (Gray vd., 2016; Kalkan, 2016), görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarından farklı olarak Jacob (2003) ise okul iklimi ile kolaylaştırıcı okul yapısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre okul iklimi ile kolaylaştırıcı okul yapısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırmanın varsayımı olan okul iklimi daha sağlıklı olursa bürokrasi o kadar kolaylaştırıcı hale gelir fikri desteklenmemiştir. Guldan (2004), araştırmasına göre kolaylaştırıcı okul yapısı, öz yeterlik ve okul güveni arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1.Araştırmanın modeli

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarını incelenmesi için nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılması planlanmıştır. “İlişkisel tarama modelinde amaç, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemektir” (Karasar, 2009, s. 81).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın yapılacağı çalışma evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Tavas, Kale, Beyağaç ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek öğretmenler arasından “basit rasgele örneklem” yöntemiyle katılımcılar belirlenmiştir. “Basit rasgele örneklem, tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir” (Özdamar, 2001, s.261)

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde “Okul Yapısının Etkililiği” ölçeği, ikinci bölümde “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Birinci bölümde, Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 12 maddeden oluşan 5’li Likert tipinde “Okul Yapısının Etkililiği” ölçeği ’kullanılacaktır. İkinci bölümde ise Balay (2000) tarafından geliştirilen 27 maddeli 5’li likert tipinde “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılacaktır.

3.3.1. Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği

Hoy ve Sweetland (2000) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Yapısının Etkililiği ölçeği altı olumlu (1, 2, 3, 4, 5 ve 6 numaralı maddeler) ve altı olumsuz (7, 8, 9, 10, 11 ve 12 numaralı maddeler) olmak üzere toplam 12 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. (Dönmez ve Özer, 2013). Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Balay (2000) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak geliştirilen ölçek (uyum, özdeşleşme ve içselleştirme) üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve tam katılıyorum (5) olmak üzere 5'li Likert tipi toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı Balay (2000) tarafından 0.90 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler gerekli uygulama izinlerin alınmasının ardından 01/03/2022 ile 06/05/2022 tarihleri arasında Denizli ili Tavas, Kale, Beyağaç İlçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapan 151 öğretmene, "Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği" ile "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Anketlerin doldurulması sürecinde gerekli bilgiler verilmiş ve kişisel onayları alınarak yüz yüze uygulama yolu ile veriler toplanmıştır. İzin belgelerine ekte yer verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler, Jamovi istatistik programına kodlanarak gerekli analizler yapılacaktır. Verilerin analizinin dağılımın normal olup olmama durumuna göre parametrik veya nonparametrik testler aracılığı ile yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. İkinci alt problemde de olduğu gibi iki değişken arasındaki ilişkinin inceleneceği durumlarda ise Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ancak normal dağılım şartının sağlanamaması halinde Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı tercih edilmiştir.

Araştırma problemi ve alt problemlerine cevap bulabilmek ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için Okul Yapısının Etkililiği" ölçeği "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" sonuçları ile alt boyutlarının normallik durumları incelenmiştir. Normallik durumlarının tespitinde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayı değerleri dikkate alınmıştır.

Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri literatürdeki aralığa göre değerlendirilmiştir. Normallik durumları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.1 *Normallik sonuçları*

		<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>	Normallik Dağılımı
Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği	Genel Sonuç	-0.875	.941	Normal
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Genel Sonuç	-0.115	-.509	Normal

Tablo 3.1 incelendiğinde Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde literatürdeki aralığa göre normallik koşullarını sağladığı görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçeklerin 5'li likert türünde olması nedeniyle aritmetik puanların hesaplanması sonucunda elde edilen puanların hangi aralıkta olduğu ve bu aralık düzeyine ilişkin anlam düzeyine Tablo 3.2 da ve Tablo 3.3 yer verilmiştir

Tablo 3.2 Okul Yapısı Ölçeği Aritmetik Ortalama Tablosu

Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği	Düzye	Aritmetik Ortalama Aralığı
Hiçbir Zaman	Çok Düşük	1.00-1.80
Nadiren	Düşük	1.81-2.60
Bazen	Orta	2.61-3.40
Çoğunlukla	Yüksek	3.41-4.20
Her zaman	Çok Yüksek	4.21-5.00

Tablo 3.3 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Aritmetik Ortalama Tablosu

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Düzye	Aritmetik Ortalama Aralığı
Hiçbir Zaman	Çok Düşük	1.00-1.80
Nadiren	Düşük	1.81-2.60
Bazen	Orta	2.61-3.40
Çoğunlukla	Yüksek	3.41-4.20
Her zaman	Çok Yüksek	4.21-5.00

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin Jamovi 2.2.5(Thejamoviproject, 2021) istatistik paket programı) ile yapılan analizleri ve elde edilen bulgulara dair yorumlardan oluşmaktadır.

4.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmada yer alan katılımcıların demografik özellikleri betimsel istatistikler yardımıyla analiz edilmiş ve tablo 4.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişken		N	%
Cinsiyet	Erkek	75	49,7
	Kadın	76	50,3
Toplam		151	100

Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyetlerine ilişkin veriler tablo 4.1 de yer verilmiştir.

Araştırmaya 75 erkek ve 76 kadın katılmıştır.

4.2 Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği Verilerinin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yapısının Etkililiği ölçeğine verdikleri yanıtı oluşturmaktadır. Ölçeğin analizi ve bu konudaki alt problemlere ilgili kısımlar bu başlık altında incelenecektir.

4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlıkta birinci alt problem olan öğretmenlerin görev yaptığı okula ilişkin bürokratik algıları konusunda öğretmen görüşleri Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği'nden elde edilen veriler ile analiz edilmiştir. Analizde verilere ait olan veri sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 4.2. *Okul Yapısının Etkililiği Ölçeğine ait Betimsel İstatistikler.*

Boyutlar	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Anlam Düzeyi
Genel Boyut	151	3,55	.625	Yüksek

Tablo 4.2 de gösterilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okula ilişkin bürokratik algıları konusunda görüşlerin betimsel istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Çıkan sonuca göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki bürokratik algıları

konusundaki görüşleri yapılan ölçeğe göre ortalaması $\bar{X} = 3,55$ bulunmuş olup bürokratik algıları anlam düzeyi olarak yüksek olarak çıkmıştır.

4.3 Örgütsel Bağlılık Ölçeği Verilerinin Analizi

Tablo 4.3 Örgütsel Bağlılık Ölçeği 'ne Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	Anlam Düzeyi
Genel Boyut	151	3,48	.627	Yüksek

Tablo 4.3 de gösterilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okula ilişkin örgütsel bağlılığına görüşlerin betimsel istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Çıkan sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki bürokratik algıları konusundaki görüşleri yapılan ölçeğe göre ortalaması $\bar{X} = 3,48$) yüksek anlam düzeyinde çıkmıştır.

4.4 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta ikinci alt problem olan kolaylaştırıcı okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı elde edilen veriler ile analiz edilmiştir. Verilen yanıtlar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit edilmesi için veriler normallik koşulunu sağladığından Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı testi yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar tablo4. 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4 Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ile Örgütsel Bağlılık Ölçekleri Arasındaki İlişkinin Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi Uygulaması

		Kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği maddeleri
Örgütsel bağlılık ölçeği	<i>r</i>	.626
	<i>p</i>	<.001

Tablo 4.4 incelendiğinde Pearson momentler çarpım korelasyon testi sonucuna göre “Okul Yapısının Etkiliği ölçeği” ile “Örgütsel bağlılık ölçeği” arasında .01 manidarlık düzeyinde ($r=.626$ pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.) Buna göre kolaylaştırıcı okul yapısı ölçeği değerleri artarken Örgütsel bağlılık ölçeği değerlerinin de arttığı gözlemlenebilir.

4.5 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta üçüncü alt problem olan Engelleyici/Zorlaştırıcı Okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı elde edilen veriler ile analiz edilmiştir. Verilen yanıtlar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit edilmesi için veriler normallik koşulunu sağladığından Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı testi yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5 *Engelleyici/Zorlaştırıcı Okul Yapısı ile Örgütsel Bağlılık Ölçekleri Arasındaki İlişkinin Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi Uygulaması*

		Engelleyici/Zorlaştırıcı okul yapısı ölçeği maddeleri
Örgütsel bağlılık ölçeği	<i>r</i>	.584
	<i>p</i>	<.001

Tablo 4.5 incelendiğinde Pearson momentler çarpım korelasyon testi sonucuna göre “Okul Yapısının Etkiliği ölçeği” ile “Örgütsel bağlılık ölçeği” arasında .05 manidarlık düzeyinde ($r=.584$ pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Buna göre ters kodlanan Engelleyici/Zorlaştırıcı ölçeği değerleri artarken Örgütsel bağlılık ölçeği değerlerinde artışı gözlemlenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmıştır. Sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen görüşlerine göre bürokratik okul yapısı ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişkinin olduğu yöndeki sonuçların özeti aşağıda verilmiştir. Yapılan araştırmanın analizi sonucunda ölçeğe katılan öğretmenlerin görev yaptığı okula ilişkin bürokratik algıları konusundaki görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki bürokratik algıları konusundaki görüşleri yapılan ölçeğe göre ortalaması $\bar{X} = 3,55$) yüksek anlam düzeyinde çıkmıştır. Yapılan araştırmanın analizi sonucunda ölçeğe katılan öğretmenlerin görev yaptığı okula ilişkin örgütsel bağlılığı incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki bürokratik algıları konusundaki görüşleri yapılan ölçeğe göre ortalaması $\bar{X} = 3,48$) yüksek anlam düzeyinde çıkmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin okula yönelik algıları ve örgütsel bağlılığı yüksek düzeyde çıkmıştır. Algı düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin görev yaptığı okullarda bürokratik yapının etkili bir şekilde işlediğini gösterir. Bu tarz okullarda yöneticiler ve öğretmenler arasında iki yönlü pozitif bir iletişim vardır. Örgütsel bağlılığın unsurlarından, duygusal bağlılık oranı yüksektir. Öğretmenler kendini kurumun bir parçası olarak görerek verimli ve etkili bir biçimde çalışırlar. Okul yöneticileri de beklenmedik durumlarda oluşan problemleri fırsat görerek yol gösterici ve rehberlik edici anlayışla okulu yönetirler. Literatürde bürokratik okul yapısının örgütsel bağlılığa etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Alev (2009) ve Messick (2012)'in etkili okul yapısının örgütsel vatandaşlık davranışı eğilimlerini pozitif yönde etkilediğini, Özdemir ve Kılınç (2014) öğretmenlerin akademik iyimserliklerini pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirten araştırmalar bu bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki kolaylaştırıcı okul yapısı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiye ait sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Okul Yapısı ölçeği analizi sonucu elde edilen puan ile Örgütsel Bağlılık ölçeği analizi sonucu elde edilen puan arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki Kolaylaştırıcı okul yapısı ile

örgütsel bağlılığın %43'(r²) 'ü açıklanabilmektedir. “Kolaylaştırıcı bir okul yapısı öğretmenlerin tecrübelerini destekleyerek, seçkin ve yenilikçi öğretimi tanıyıp ödüllendirerek, öğretmen iş birliğini artırarak ve öğretmenlere sözlü olarak destek vererek olumlu bir eğitim öğretim ortamı oluşturabilir “(Adams, 2003, s. 93). “Kolaylaştırıcı bir bürokratik yapı, okulda örgütsel canlılığın sağlanmasında destekleyici bir unsur olarak rol almaktadır” (Özer ve Dönmez, 2013, s. 60). Wu vd. (2013)'nin araştırmasında kolaylaştırıcı okul yapısının akademik iyimserlik pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu, öğretimsel başarı üzerinde ise dolaylı olarak olumlu yönde etkisi bulunduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgularda kolaylaştırıcı okul yapısının örgütsel bağlılığa olumlu etkisini destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki Engelleyici/Zorlaştırıcı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiye ait sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Öğretmenlerin Engelleyici/Zorlaştırıcı ölçeği analizi sonucu elde edilen puan ile Örgütsel Bağlılık ölçeği analizi sonucu elde edilen puan arasındaki ilişki incelendiğinde negatif yönlü orta bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki Engelleyici/Zorlaştırıcı ile örgütsel bağlılığın %34'(r²) 'ü açıklanabilmektedir. Ters kodlanan maddelerden elde edilen değerler olan Engelleyici/Zorlaştırıcı ölçeği verilerinin yüksek olması örgütsel bağlılığı azalttığı görülmektedir. Engelleyici/Zorlaştırıcı okul bürokrasileri, yönetsel kuralların kolaylaştırıcı olmak yerine çözümsüzlüğe ve çözüm yollarının sürekli kapalı kalmasına, geliştirilmesine imkân tanımayan yapıdır . Bu tip yapılarda belirli özellik ise yönetsel alınan kararlar tek elden alınması ve yöneticiler güçlerini öğretmenleri cezalandırarak şekilde kullanmalarıdır. Buna paralel olarak engelleyici okul yapısı, okul yöneticilerinin farklı görüşlere değer vermemesini, öğretmenlerden gelen itirazları olumsuz karşımını ve öğretmenlerin müdürlerine güvensizliklerini açıklar. Bundan dolayı çalışma bulgularınca ulaşılan zorlaştırıcı/engelleyici okul bürokrasisini artmasının örgütsel bağlılık üzerinde beklenen sonuç negatif etki etmesidir

Bu doğrultuda okul içindeki örgütsel bağlılığın artırılmasının daha sağlıklı bir okul yapısına katkı sağlanacağı gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bürokratik okul yapısı nicel olarak araştırılmış, öğretmen görüşlerine göre kolaylaştırıcı okul bürokrasilerinin örgütsel bağlılığa etkisi üzerinden araştırılmıştır. Kolaylaştırıcı etki öğretmenlerin kendi içinde yöneticiye duydukları güven örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkide bulunur. Bu yönden müdürlerle etkileşimi, okuldaki bürokratik havayı olumlayıcı bir etken olarak değerlendirdiklerinde öğretimde iyileşme ve gelişme sağlanır. Örgütsel

bağlılık, etkili iletişim herkes için yarar sağlayacak bir olgu olarak görülürken, güveni, yükümlülük almayı, iletişimi, çaba sarf etmeyi kısacası birlikte çalışmayı kolaylaştırır.

5.2 Öneriler

1. Yapılan çalışma Denizli ili Tavas, Kale, Beyağaç ilçelerindeki öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirdiği yerlerin kısıtlı olması çalışma üzerinde belirli bir alandaki sonuçları etkiyeceği düşüncesi ile çalışma yapılan alanın daha geniş çalışma grubuyla yapılması halinde daha kapsamlı sonuçlara ulaşmada yardımcı olabilir.
2. Okul müdürleri, okul kültürünün önemli olduğu eğitim örgütlerinde etkili ve verimli okul yaratmak için temel hedefler belirlemeli ve bu hedefler çerçevesinde okul bürokrasisini kurgulamalıdır.
3. Okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ve iş doyumlarını artırabilmek için müdürler kural ve düzenlemelerin öğretmenlerin okul içi faaliyetleri belirleyebilmelerine imkân verecek şekilde esnek olmasına, öğretmenler ile etkili iletişim kurmaya ve kuralcı, yetkici bir yaklaşımı benimsememeye özen gösterebilirler.
4. Bu araştırma, okullarda görev yapan öğretmenlerle nicel veri toplama yöntemi ile yürütülmüştür. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullandığı karma tipte desenlemiş ve daha ayrıntılı bulgulara ulaşma olanağı verecek araştırmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmaya yöneticiler, öğrenciler ve velilerin dahil edilmesi ile farklı bakış açıları ve görüşler elde edilebilir.
5. Bu araştırmada öğretmenlerin algılarının etkili bürokratik yapıya göre örgütsel bağlılık üzerinde etkisi araştırılmıştır. Bu değişkenleri etkileyebilecek başka örgütsel değişkenlerinde dahil edilerek araştırılması bürokratik okul yapısı ve örgütsel bağlılık ile ilgili daha detaylı bilgilere ulaşılmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abadan, Nermin. 1959. *Bürokrasi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Adams, C. M. (2003). *The effects of school structure and trust on collective teacher efficacy*. Doctoral Dissertation. Oklahoma State University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Adler, P. S. Ve Borys, B. (1996). *Two types of bureaucracy: enabling and coercive*. *Administrative Quarterly*, 41, 61-89.
- Akçakaya, M. (2016). *Weber'in bürokrasi kuramının bugünü ve geleceği*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, özel sayı, 275-295.
- Anderson, James. 1966. *Bureaucratic Rules: Bearers of Organizational*. *Educational Administration Quarterly*. doi: 10.1177/0013161X6600200102
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bauch, Patricia. 2014. *Catholic Schools in The Public Interest: Past, Present, and Future Directions*. Information Age Publishing
- Beverage, Stephanie, DeLong, Kathleen, Herold, Irene ve Neufeld, Kenley. 2014. *Mindful Leadership Defined and Explained*. *Management and Leadership Innovations Advances in Librarianship*, 38,, 21-35. doi: 10.1108/S0065 283020140000038000.
- Brehm, John ve Gates, Scott. 2008. *Teaching, Tasks, and Trust: Functions of the Public Executive*. New York: Russell Sage Foundation.
- Buluç, B. (2009). *İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki*. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Cerit, Yusuf. 2009. *Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki*. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(4), 497-521.
- Chaskalson, Michael. 2011. *The Mindful Workplace: Developing Resilient Individuals and Resonant Organizations with MBSR*. John Wiley & Sons.
- Çöl, G. ve Ardiç, K. (2008). *Sosyal Yapısal özelliklerin örgütsel bağlılık üzerine etkileri*. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 22(2), 157-174.

- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y., & Küçük, Ö. (2016). *Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216
- Dirks, Kurt T. 1999. *The Effects of Interpersonal Trust on Work Group Performance. Journal of Applied Psychology*, 84, 445-455. doi: 10.1037/0021-9010.84.3.445.
- Downs, A. (1964). *Inside Bureaucracy*. <http://www.rand.org/dam/rand/pubs/papers/2008/p2963.pdf> ' den alındı.
- Drucker, P. F. (2000). *Yeni gerçekler*. Ankara: Türkiye İş Bankası.
- Ehrlic, Joshua. 2017. *Mindful Leadership: Focusing Leader and Organizations. Organizational Dynamics*, 46, 233-243.
- Elkington, Rob ve Booyesen, Lize. 2015. Innovative Leadership as an Enabling Function within Organization: A Complex Adaptive System Approach. *Journal of Leadership Studies*, 9(3), 78-80. doi: 10.1002/jls.21414.
- Erdoğan, Ufuk. 2012. *İlköğretim Okullarının Bürokratik Yapıları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki (Malatya Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi.
- Eryılmaz, B. (2009). *Kamu yönetimi*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Forsyth, Patrick B., Adams, Curt M. ve Hoy, Wayne K., 2011. *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*. New York: Teachers College Press.
- Gray, Julie A., Kruse, Sharon ve Tarter, John. 2015. *Enabling School Structures, Collegial Trust and Academic Emphasis: Antecedents of Professional Learning Communities*.
- Guldan, Elia A. 2004. *Enabling Bureaucracy, Faculty Trust, and Collective Efficacy in Selected Catholic Elementary Schools*. (Yayınlanmamış doktora tezi). St. John's University. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6) 875–891. doi: 10.1177/1741143215574505
- Hoy, W. K. Ve Sweetland, S. R. (2000). *Designing beter schools: The meaning and nature of enabling school structure*. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Educational administration theory, research and practice* (Çev. Edt. Turan, S.). Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K. Ve Sweetland, S. R. (2001). *Designing beter schools: The meaning and measure of enabling school structures*. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321
- Hoy, Wayne K, Blazowski, Richard ve Newland, Wayne. 1983. *Bureaucracy and Alienation: A Comparative Analysis. Journal of Educational Administration*, 21(2), 109-120. doi: 10.1108/eb009872.
- Hoy, K. M., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.): Nobel.

- Hoy, W. K. ve Miskel, C.G. (1982). *Educational Administration*, Random House.
- Hoy, Wayne K. 2003. *An Analysis of Enabling and Mindful School Structures: Some Theoretical, Research and Practical Considerations*. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109. doi: 10.1108/0957823310457457.
- Hoy.2004. An Analysis of Enabling School Structure: *Theoretical, Empirical, and Research Considerations*. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 432-478. doi: 10.1108/095782304105440171
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P.A. (2002). *Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy*. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Hirschhorn, L. (1997). *Reworking authority: Leading and following in the post-modern organization*. The MIT Press.
- Jacob, J. (2003). *A study of school climate and enabling bureaucracy in select new york city public elementary schools*. Doctoral Dissertation, St. John's University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Jones, Karen. 1996. Trust as an Effective Attitude. *The University of Chicago Press*, 107(1), 4-25. doi: 10.1086/233694.
- Kalkan, F. (2016). The relationship between professional learning community, *bureaucratic structure and organisational trust in primary education schools*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1619–1637.
- Karacaoğlu, K.ve Güney, Y.S. (2010). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının,örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği*. *Öneri*, 9(34), 137-153.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kramer, Roderick M. & Tyler, Tom R. 1996. *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*. Sage
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E. & Öğdem, Z. (2016). *The relationship between bureaucratic school structures and teacher self-efficacy*. *McGill Journal Of Education*, 51(1), 615-634.
- Langer, Ellen J., Perlmutter, Lawrence, Chanowitz, Benzion ve Rubin, Robert. 1988. *Two New Applications of Mindlessness Theory: Alcoholism and Aging*. *Journal of Aging Studies*, 2(3), 289-299.
- Lawson, Hal. 2005. *Coercive and Enabling Bureaucracies. A Selective Summary of the Main Differences*. Invited Brief, University of Albany.

- Mayer, Roger C., Davis, James H. ve Schoorman, F. David. 1995. *An Integrative Model of Organizational Trust*, *Academy of Management Review* 20(3), 709-734. doi: 10.2307/258792.
- Mayerson, Deborah. 2010. *The Relationship Between School Climate, Trust, Enabling Structures, and Perceived School Effectiveness*. (Yayınlanmamış doktora tezi). St. John's University.
- McGuigan, Leigh. 2005. *The Role of Enabling Bureaucracy and Academic Optimism in Academic Achievement Growth*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The Ohio State University.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). *Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students*. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Messick, P. P. (2012). *Examining relationships among enabling school structures, academic optimism and organizational citizenship behaviors*. Doctoral Dissertation. Auburn University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Mintzberg, Henry. 1979. *The Structuring of the Organizations*. Prentice-Hall. Morales, Jose L. 2016. *School Bureaucracies That Enable: Principals' Perception of Their Experience in Creating and Sustaining Enabling School Structure*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Azusa Pacific University.
- Morquin, David ve Ologeanu-Taddei, Roxana. 2016. *Professional Facing Coercive Work Formalization: Vicious Circle of the Electronic Medical Record (EMR) Implementation and Appropriation*. *Procedia Computer Science*, 100, 652-657. doi: 10.1016/j.procs.2016.09.207.
- Murphy, Joanne, Rhodes, Mary L., Meek, Jack W. ve Denyer, David. 2016. *Managing the Entanglement: Complexity Leadership in Public Sector Systems*. *Public Administration Review*, 77(5), 692-704. doi: 10.1111/puar.12698.
- Ong, Chin L. 2013. *Towards Positive Education: A Mindful School Model*. University of Pennsylvania.
- Önal, H. (2012). *İlköğretim kurumlarında örgüt kültürü ile bürokrasi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. ve Kılınç, Ç. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), pp.
- Porter, L. W., Steers, R., Mowday, R. ve Boulian, P., (1974). *Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians*. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603– 09.
- Rhoads, D. H. (2009). *Enabling Structure And Collective Efficacy: A Study Of Teacher Perceptions In Elementary Divisions Of American Schools In Mexico*. Doctoral

- Dissertation. Seton Hall University. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Sousa, D.A.ve Hoy, W.K. (1981). *Bureaucratic structure in schools: A refinement and synthesis in measurement*. Educational Administration Quarterly, 17, 21- 39.
- Shurtleff, Mary G. 1998. *Building Trust: A Manager's Guide for Business Success*. Crisp Publications.
- Şat, N. (2009). *Kamudaki yeni yönetim anlayışı: Weber bürokrasisinin sonu mu?* Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(3).
- Sinden, J E.; Hoy, W.K. and Sweetland, S. R. (2004). *An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations*. *Journal of Educational Administration*, 42 (4), 462-478.
- Sinden, James E. 2002. *Enabling Bureaucratic Behaviors and Structures in Schools*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The Ohio State University.
- Tarter, C J. & Hoy, W. K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 539-554.
- Tarter, John. 2004. *Theoretical and Empirical Foundations of Mindful School. Educational Administration, Policy, and Reform: Research and Measurement*. ed. Hoy, W. K., Miskel, C. Information Age Publishing.
- Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi*. Olgaç Matbaası
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1997). *Trust in schools: a conceptual and empirical analysis*. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Tyler, William B. 1985. *The Organizational Structure of the School*. *Annual Review of Sociology*, 11, 49-73.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türk dil kurumu büyük sözlüğü*.
- Weick, Karl. E. & Sutcliffe, Kathleen M. 2011. *Managing the Unexpected: Resilient Performance in an Age of Uncertainty*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Wells, Caryn M. 2015. *Conceptualizing Mindful Leadership in Schools: How the Practice of Mindfulness Informs the Practice of Leading*. NCPEA Education Leadership Review of Doctoral Research, 2(1), 1-23.
- Weick 2005. *Making Sense of the Organization: The Impermanent Organization*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Willomson, Barry W. 2010. *Organizational Health and Mindfulness as Predictors of School Effectiveness: Using The Balanced Scorecard*. (Yayınlanmamış doktora tezi), The University of Alabama.

- Wu, J. H., Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2013). *Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism*. Journal of Educational Administration, 51(2), 176 – 193.
- Yavuzkılıç, S. (2020). *Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile İş Performansları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yayla, Y. (2001). *Kanuni Sultan Süleyman Devri Osmanlı Devleti'nde Bürokratik Yapı (1520-1566)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, C.(1999). *Bureaucracy and Teachers' Sense of Power*. (Unpublisheddoctoraldissertation). Virginia PolytechnicInstitue and StateUniversity.
- Yüksel, Ö. (1997). *Örgüt kuramlarındaki gelişmelerin insan kaynakları yönetimine etkileri*.Amme İdaresi Dergisi, 30(2), 31-43.
- Zand, Dale E. 1997. *The Leadership Triad: Knowledge, Trust, and Power*. New York: Oxford University Press.

EKLER

Ek 1 Araştırmada Kullanılacak Ölçekler

<p style="text-align: center;">Değerli Öğretmen,</p> <p style="text-align: center;">Bu ölçek, bilimsel bir çalışmada öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla planlanan tezsiz yüksek lisans tezine veri toplamak için geliştirilmiştir. Sizden beklenen, her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak başındaki açıklamaya göre katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak olup hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır. Adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">İsmail BURAK Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü E-posta: burakismail@gmail.com</p>
--

Cinsiyetiniz : Kadın Erkek

BÖLÜM 1

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
* Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye katılma derecenizi gösteren sütundaki ilgili seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz					
1. Bu okuldaki yönetsel kurallar öğretmenler ve yöneticiler arasında güvenilir bir iletişim kurulmasını sağlar.	1	2	3	4	5
2. Bu okulda bürokratik formaliteler bir problemdir.	1	2	3	4	5
3. Bu okulun yönetsel hiyerarşisi öğretmenlerin işlerini yapmasına imkân verir.	1	2	3	4	5
4. Yönetsel hiyerarşi öğrenci başarısını engeller.	1	2	3	4	5
5. Yönetsel kurallar engelleyici değil yardım edicidir.	1	2	3	4	5
6. Yönetsel hiyerarşi okulun misyonunun gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
7. Yönetsel kurallar öğretmenleri cezalandırmak için kullanılır.	1	2	3	4	5
8. Bu okuldaki yönetsel hiyerarşi yenilikleri engeller.	1	2	3	4	5
9. Bu okulda yönetsel kurallar mesleki kararların yerine geçer.	1	2	3	4	5
10. Bu okuldaki yönetsel kurallar katı ve engelleyici değil çözüm üretmeye rehberlik edicidir.	1	2	3	4	5
11. Okul müdürü otoritesini öğretmenlere zarar verici şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
12. Okuldaki yöneticiler otoritelerini öğretmenlerin işlerini iyi yapmaları için kullanırlar.	1	2	3	4	5

BÖLÜM 2

Aşağıda okulunuza ilişkin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, düşüncenize en uygun olan seçeneği işaretleyiniz	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
1.Bu okuldaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum	1	2	3	4	5
2.Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3.Emek ve birikimlerim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
4.Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5.Bu okula uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5
6.Bu okulun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	1	2	3	4	5
7.Bu okulda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
8.Bu okulda yönetimin beni okula bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	1	2	3	4	5
9.Bu okulun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10.Bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
11.Bu okulun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	1	2	3	4	5
12.Bu okul işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.	1	2	3	4	5
13.Bu okulun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14.Çalışma arkadaşlarımla okul dışında da sık sık birlikte oluyorum.	1	2	3	4	5
15.Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu okulda çalışmayı yeğliyorum.	1	2	3	4	5
16.Bu okulda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum	1	2	3	4	5
17.Okulumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	1	2	3	4	5
18.Bu okulun geleceğini gerçekten düşünüyorum	1	2	3	4	5
19.Bu okulun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5
20.Okulumla karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.	1	2	3	4	5
21.Zamanımın çoğunu okuluma ilişkin etkinlikler dolduruyor.	1	2	3	4	5
22.Okulumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	1	2	3	4	5
23.Okulumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	1	2	3	4	5

24.Okulumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	1	2	3	4	5
25.Okulum vldğnde kendimi övülmüş hissediyorum	1	2	3	4	5
26.Okulumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
27.Okulumun yararı için her türlü fedakrlığı yaparım.	1	2	3	4	5

Ek 2. Okul Yapısının Etkiliği Ölçek Kullanım İzni

24.08.2022 08:55

Gmail - Ölçek Kullanım İzni Hk.



Ismail Burak <burakismail20@gmail.com>

Ölçek Kullanım İzni Hk.

2 ileti

Ismail Burak <burakismail20@gmail.com>
Alıcı: buluc@gazi.edu.tr

1 Şubat 2022 06:58

Sayın Prof. Dr. Bekir BULUÇ hocam
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümü tezsiz yüksek lisans öğrencisiyim. Araştırma konum Bürokratik Okul Yapısı ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin incelenmesi.
İziniz olursa araştırmamda kullanmak üzere Türkçeye uyarlamış olduğunuz "Okul Yapısının Etkiliği" ölçeğini, atıf yapmak ve kaynakçada belirtmek koşuluyla kullanmak istiyorum.
Saygılarımla arz ederim.
Ismail BURAK
İletişim Bilgileri:
Denizli Tavas Gazi İlkokulu Yaka Mah. Atatürk Blv. No:6 Tavas Denizli
Tel: 0507 789 1764

Bekir Buluc <buluc@gazi.edu.tr>
Alıcı: Ismail Burak <burakismail20@gmail.com>

1 Şubat 2022 07:35

Sayın İsmail Burak, Uyarlamış olduğum Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek ekdedir. Başarı dilekleriyle. Prof. Dr. Bekir Buluç

> Ismail Burak <burakismail20@gmail.com> şunları yazdı (1 Şub 2022 07:58):

[Alıntılanan metin gizlendi]

OKULUN ÖRGÜTSEL YAPISININ İŞLEYİŞİ.docx
19K

Ek 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Kullanım İzni

24.06.2022 08:58

Gmail - Ölçek Kullanım İzni Hk.



Ismail Burak <burakismail20@gmail.com>

Ölçek Kullanım İzni Hk.

2 ileti

Ismail Burak <burakismail20@gmail.com>
 Alıcı: refikbalay@ahievran.edu.tr, refikbalay@hotmail.com

1 Şubat 2022 06:53

Sayın Prof. Dr. Refik BALAY hocam
 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümü tezsiz yüksek lisans öğrencisiyim. Araştırma konum Bürokratik Okul Yapısı ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin incelenmesi.
 İzniniz olursa araştırmamda kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ni, atıf yapmak ve kaynakçada belirtmek koşuluyla kullanmak istiyorum.
 Saygılarımla arz ederim.
 İsmail BURAK
 İletişim Bilgileri:
 Denizli Tavas Gazi İlkokulu Yaka Mah. Atatürk Blv. No:6 Tavas Denizli
 Tel: 0507 789 1764

refik balay <refikbalay@hotmail.com>
 Alıcı: Ismail Burak <burakismail20@gmail.com>

1 Şubat 2022 08:48

Sayın İsmail BURAK,

"Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni referans göstermek suretiyle araştırmamızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Refik BALAY
 Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Dekanı
 Merkez (Bağbaşı) Yerleşkesi Kırşehir.

Gönderen: Ismail Burak <burakismail20@gmail.com>
Gönderildi: 1 Şubat 2022 Salı 07:53
Kime: refikbalay@ahievran.edu.tr <refikbalay@ahievran.edu.tr>; refikbalay@hotmail.com <refikbalay@hotmail.com>
Konu: Ölçek Kullanım İzni Hk.

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 4. Anket Uygulama İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-46004680
Konu : Anket Uygulama İzni

18/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 04.03.2022 tarihli ve 176415 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi İsmail BURAK, "Öğretmen Algılarına Göre Bürokratik Okul Yapısı İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Beyağaç, Kale ve Tavas ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin İlgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi**, Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/03/2022
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@ts01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Sef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0c9e-51d4-3112-9313-f205 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ