

**OKULLARDA YÖNETİM SÜREÇLERİNİN
ETKİLİLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL
BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Elif OKAY

Eskişehir 2025

**OKULLARDA YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Elif OKAY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ağustos 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elif OKAY'ın "Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezi 29 Ağustos 2025 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi programında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : **Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ**

.....

Üye : **Prof. Dr. Ayhan URAL**

.....

Üye : **Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI**

.....

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

OKULLARDA YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif OKAY

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağustos 2025

Danışman: Prof. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ

Bu araştırmanın amacı, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yönetim süreçlerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yönetim süreçleri; karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve denetleme olmak üzere yedi temel işlev üzerinden ele alınmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu süreçlerin işleyişine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemi çerçevesinde ilişki tarama modeliyle yürütülmüş ve Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğretmenlerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırmanın evreni 2.174 öğretmenden, örnekleme ise 360 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, daha önce geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış iki ayrı ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri genel olarak orta-yüksek düzeydeyken; örgütsel bağlılık düzeyleri de benzer şekilde yüksek bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda, yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenler açısından yönetim süreçlerinin etkililiği, örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerindeki etkililiğinin yalnızca kurumsal işleyişi değil, aynı zamanda öğretmenlerin kuruma olan aidiyetlerini ve mesleki motivasyonlarını da doğrudan etkilediğini göstermektedir. Son olarak araştırma bulguları, etkili bir okul yönetiminin öğretmen bağlılığına katkı sunabileceğini ve bu bağlamda daha katılımcı, şeffaf ve iletişime dayalı yönetim yaklaşımlarının geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yönetim süreçleri, Örgütsel bağlılık, Öğretmenlerin görüşü, Okul yönetimi, Eğitim yönetimi.

ABSTRACT

ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EFFECTIVENESS OF MANAGEMENT PROCESSES IN SCHOOL AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT

Elif OKAY

Department of Educational Administration

Anadolu University, Institute of Postgraduate Education, August 2025

Supervisor: Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ

This study examines the relationship between the effectiveness of school management processes and teachers' organizational commitment levels according to the views of teachers working in public schools. Management processes are discussed through seven basic functions: decision making, planning, organizing, communicating, coordinating, influencing, and supervising. In this context, the relational structure between teachers' perceptions of the functioning of these processes and their organizational commitment levels was analyzed. The research was conducted using the relational survey model within the framework of the quantitative research method. It was carried out with the data obtained from teachers working in primary and secondary schools in the Tepebaşı district of Eskişehir province who voluntarily participated in the research. Accordingly, the population of the study consists of 2,174 teachers, and the sample consists of 360 teachers. The data were collected through two previously validated and reliable scales. According to the findings, teachers' views on the effectiveness of management processes were generally at a medium-high level, while their organizational commitment levels were similarly high. As a result of the analyses, it was found that there was a statistically significant and positive relationship between the effectiveness of management processes and organizational commitment. In addition, for teachers, the effectiveness of management processes was a significant predictor of organizational commitment levels. These findings show that the effectiveness of school administrators' management processes directly affects the institutional functioning, teachers' belonging to the institution, and their professional motivation. Finally, the study's findings suggest that effective school management can contribute to teacher commitment; in this context, more participatory, transparent, and communicative management approaches should be developed.

Keywords: Management processes, Organizational commitment, Teachers' view, School management, Educational management.

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak sürece anlamlı katkılarda bulunan, yönlendirmeleriyle akademik yolculuğumda bana ışık tutan değerli danışmanım Prof. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ'a gönülden teşekkür ederim. Kendisinin destekleyici yaklaşımı ve yapıcı geri bildirimleri, çalışmamın gelişiminde ve kendi akademik bakış açımın şekillenmesinde son derece kıymetli olmuştur.

Çalışmama görüş ve önerileriyle katkı sağlayan, akademik bakış açımı geliştirmeme yardımcı olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ayhan URAL, Doç. Dr. Ceyhan Kavrayıcı ve Doç. Dr. Hamit Özen'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın gelişim sürecinde değerli katkılarda bulunan, düşünce ve önerileriyle çalışmama yön veren değerli hocalarım Doç. Dr. Yücel Şimşek, Doç. Dr. Yusuf Zafer Can Uğurhan, Dr. Öğr. Üyesi Eren Kesim, Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep Özönay Böcük ve Dr. Engin Dilbaz'a tüm destekleri ve emekleri için gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Elif OKAY

29.08.2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Elif OKAY

ETİK KURUL KARAR YAZISI

Evrak Kayıt Tarihi: 16.04.2024

Protokol No: 721619

Tarih: 08.05.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

| | |
|------------------------------|--|
| ÇALIŞMANIN TÜRÜ: | Yüksek Lisans Tez Çalışması |
| KONU: | Eğitim Bilimleri |
| BAŞLIK: | Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |
| PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ: | Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ |
| TEZ YAZARI: | Elif OKAY |
| ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ: | - |
| KARAR: | Olumlu |

29.08.2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Elif OKAY

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| OKULLARDA YÖNETİM SÜREÇLERİNİN ETKİLİLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ | i |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI..... | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT..... | iv |
| ÖN SÖZ | v |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ | vi |
| ETİK KURUL KARAR YAZISI..... | vii |
| ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI..... | viii |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| TABLolar DİZİNİ..... | xiii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ | xv |
| 1 GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1 Problem | 1 |
| 1.2 Amaç | 7 |
| 1.3 Önem | 9 |
| 1.4 Varsayımlar..... | 9 |
| 1.5 Sınırlılıklar | 10 |
| 1.6 Tanımlar | 10 |
| 2 ALANYAZIN..... | 12 |
| 2.1 Yönetim | 12 |
| 2.2.1 Karar verme..... | 15 |
| 2.2.1.1 Okullarda karar verme süreci..... | 16 |
| 2.2.2 Planlama | 17 |
| 2.2.2.1 Okullarda planlama süreci | 19 |

| | |
|---|----|
| 2.2.3 Örgütlenme | 21 |
| 2.2.3.1 Okullarda örgütlenme süreci | 22 |
| 2.2.4 Etkileme | 23 |
| 2.2.4.1 Okullarda etkileme süreci | 23 |
| 2.2.5 İletişim..... | 25 |
| 2.2.5.1 Okullarda iletişim süreci..... | 27 |
| 2.2.6 Eşgüdümleme..... | 27 |
| 2.2.6.1 Okullarda eşgüdümleme süreci | 28 |
| 2.2.7 Denetim | 30 |
| 2.2.7.1 Okullarda denetim süreci | 31 |
| 2.2.8 Yönetim süreçlerinin etkililiği | 32 |
| 2.3 Örgütsel Bağlılık | 35 |
| 2.3.1 Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler | 38 |
| 2.3.1.1 Kişisel faktörler | 38 |
| 2.3.1.2 Örgütsel faktörler | 39 |
| 2.3.2 Örgütsel bağlılık düzeyleri | 40 |
| 2.3.3 Örgütsel bağlılık yaklaşımları | 41 |
| 2.3.3.1 Tutumsal bağlılık..... | 42 |
| 2.3.3.2 Davranışsal bağlılık | 47 |
| 2.3.3.3 Çoklu Bağlılık..... | 50 |
| 2.3.4 Öğretmenlerde örgütsel bağlılık | 51 |
| 2.3.5 Yönetim süreçlerinin etkililiği ve örgütsel bağlılık..... | 53 |
| 2.4 Alana İlişkin Literatür..... | 54 |
| 3 YÖNTEM..... | 71 |
| 3.1 Araştırma Modeli..... | 71 |
| 3.2 Evren ve Örneklem | 72 |
| 3.3 Veri Toplama Tekniği ve Aracı | 74 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4 Veri Analizi | 75 |
| 4 BULGULAR..... | 78 |
| 4.1 Veri Kontrolünün Sağlanması..... | 78 |
| 4.2 Katılımcıların Demografik Bilgileri | 80 |
| 4.3 Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenirliği..... | 81 |
| 4.3.1 Doğrulayıcı faktör analizi..... | 81 |
| 4.3.2 Güvenirlik analizi | 85 |
| 4.3.3 Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler | 86 |
| 4.4 Araştırma Sorularının Cevaplanması | 87 |
| 4.4.1 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri betimsel olarak nasıl dağılım göstermektedir? | 88 |
| 4.4.2 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir? | 90 |
| 4.4.2.1 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?..... | 91 |
| 4.4.2.2 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri branş açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?..... | 91 |
| 4.4.2.3 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? | 93 |
| 4.4.3 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri betimsel olarak nasıl dağılım göstermektedir? | 93 |
| 4.4.4 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?.. | 96 |
| 4.4.4.1 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? | 96 |
| 4.4.4.2 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri branş açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? | 97 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.4.3 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir? | 98 |
| 4.4.5 Yönetim süreçlerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? | 98 |
| 4.4.6 Yönetim süreçlerinin etkililiği, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordamakta mıdır? | 100 |
| 5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 102 |
| KAYNAKÇA | 110 |
| EKLER | |
| ÖZ GEÇMİŞ | |

TABLolar DİZİNİ

| | | <u>Sayfa</u> |
|-------------------|---|--------------|
| Tablo 1.1 | Operasyonel Tanımlar..... | 11 |
| Tablo 2.1 | Bağlılık Türleri..... | 42 |
| Tablo 3.1 | Araştırma Sorularına Karşılık Analiz Teknikleri..... | 77 |
| Tablo 4.1 | Tek Değişkenli Normalliğin Kontrol Edilmesi..... | 79 |
| Tablo 4.2 | Katılımcıların Demografik Bilgileri..... | 80 |
| Tablo 4.3 | Yönetim Süreçlerinin Etkiliği Ölçeğine İlişkin DFA Faktör Yükleri..... | 82 |
| Tablo 4.4 | Yönetim Süreçlerinin Etkiliği Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri..... | 83 |
| Tablo 4.5 | Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeğine İlişkin Yapı Geçerliği Değerlendirmesi..... | 83 |
| Tablo 4.6 | Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin DFA Faktör Yükleri..... | 84 |
| Tablo 4.7 | Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri..... | 84 |
| Tablo 4.8 | Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Yapı Geçerliği Değerlendirmesi..... | 85 |
| Tablo 4.9 | Güvenirlilik Analizi Sonucu..... | 86 |
| Tablo 4.10 | Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ve Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı..... | 86 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Tablo 4.11 | Öğretmenlerin Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Betimsel Olarak Nasıl Dağılım Göstermektedir?..... | 88 |
| Tablo 4.12 | Öğretmenlerin Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?..... | 91 |
| Tablo 4.13 | Öğretmenlerin Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Branş Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?..... | 92 |
| Tablo 4.14 | Öğretmenlerin Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Görev Yapılan Eğitim Kademesi Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?..... | 93 |
| Tablo 4.15 | Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri Betimsel Olarak Nasıl Dağılım Göstermektedir?..... | 94 |
| Tablo 4.16 | Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?..... | 96 |
| Tablo 4.17 | Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri Branş Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?..... | 97 |
| Tablo 4.18 | Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri Görev Yapılan Eğitim Kademesi Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?..... | 98 |
| Tablo 4.19 | Yönetim Süreçlerinin Etkililiği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunmakta Mıdır?..... | 99 |
| Tablo 4.20 | Yönetim Süreçlerinin Etkililiği, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordamakta Mıdır?..... | 100 |
| Tablo 4.21 | Regresyon Katsayıları..... | 101 |

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

1 GİRİŞ

Araştırmanın giriş bölümünde, çalışmanın kuramsal ve uygulamalı çerçevesini oluşturan temel bileşenlere yer verilmiştir. Bu kapsamda, öncelikle araştırmanın dayandığı problem durumu ayrıntılı biçimde tanımlanmış; ardından araştırmanın genel amacı ile bu amaca bağlı olarak oluşturulan alt amaçlar ortaya konmuştur. Devamında, araştırmanın literatüre, uygulayıcılara ve gelecek çalışmalara sunabileceği katkılar bağlamında önemi açıklanmış; çalışmanın yürütüldüğü zaman, mekân ve katılımcı özellikleri doğrultusunda sınırlılıkları belirtilmiştir. Son olarak, araştırma kapsamında kullanılan temel kavramlara ilişkin tanımlar yapılarak okuyucunun çalışmanın kapsamını daha sağlıklı biçimde kavrayabilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim kurumlarında sürdürülebilir kalite ve verimliliğin sağlanmasında, öğretmenlerin örgütsel yapıya duydukları bağlılık belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Örgütsel bağlılık iş yaşamı için önemli bir kavram olup bu husustaki sonuçlar üzerinde de etki göstermektedir. Örgüt üyelerinin örgütsel bağlılık düzeyi verimlilik ve etkililik ile ilişki içerisinde olup örgüt amaçlarını gerçekleştirmeyi kolaylaştırıcı bir faktör olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel bağlılığının artışı eğitim öğretim niteliğini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlılığın şekillenmesinde ise öğretmenlerin okulda yürütülen yönetim süreçlerine ilişkin algıları da önemli bir rol oynamaktadır (Kavrayıcı, 2019). Özellikle yönetim süreçlerinin öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği, bu süreçlere ne ölçüde katılım sağlandığı, yöneticilerin iletişim biçimi ve liderlik tarzı gibi etmenler, öğretmenlerin kuruma olan aidiyetlerini doğrudan etkileyebilmektedir (Şamdan, 2024; Balcı, 2024). Bu doğrultuda, öğretmen görüşleri temelinde okul yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının araştırılması, bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Söz konusu problem durumu, öğretmenlerden veri toplanarak incelenmiş; betimsel ve kestirimsel istatistik teknikleri aracılığıyla analiz edilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

1.1 Problem

Eğitim kurumlarında yönetsel süreçlerin ne derece etkili yürütüldüğü, yalnızca yönetsel işleyişi değil, aynı zamanda öğretmenlerin kuruma olan aidiyetlerini, motivasyonlarını ve performanslarını da doğrudan etkilemektedir (Duran ve Kazak,

2024). Örgütsel bağlılık, bireylerin kurumun amaç ve değerlerini içselleştirerek kurumda kalmaya istekli olmalarını ifade eder ve eğitim örgütlerinin işleyişinde kilit bir değişken olarak görülmektedir (Kocabaş ve Karabağ Köse, 2024). Literatürde, örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde iş doyumunu sergilediği, kuruma yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiği ve kurumsal hedeflere ulaşmada daha özverili davrandıkları ortaya konmuştur (Şamdan, 2024; Balcı, 2024). Yönetim süreçlerinin öğretmenler üzerindeki etkisine odaklanan araştırmalar, okul yöneticilerinin iletişim, etkileme ve örgütleme becerilerinin öğretmenlerin mesleki etik davranışları, motivasyonu ve bağlılığı üzerinde belirleyici rol oynadığını göstermektedir (Uludağ ve Bilgivar, 2024; Kara ve Bozkurt, 2025). Bu bağlamda öğretmen görüşlerinin dikkate alınarak yapılacak analizler, okul ikliminin iyileştirilmesine, öğretmen devrinin azaltılmasına ve kurumsal performansın artırılmasına katkı sunabilir.

Eğitim örgütlerinde yönetim süreçlerinin etkililiği, okulun işleyişi, öğretmen performansı ve genel örgüt iklimi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Yönetim süreçleri yalnızca bir yönetsel araçlar bütünü değil, aynı zamanda öğretmenlerin örgüte duyduğu bağlılığın, aidiyet duygusunun ve motivasyonunun şekillenmesinde kritik bir etkidir (Duran ve Kazak, 2024). Bu kapsamda okul yöneticilerinin “karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdüm, etkileme ve değerlendirme” süreçlerini ne derece etkili biçimde yürüttükleri, öğretmenlerin okul ortamını nasıl algıladıklarıyla doğrudan ilişkilidir.

Literatürde yönetim süreçlerinin etkililiğinin örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu pek çok çalışmada ortaya konmuştur. Özellikle okul yöneticilerinin sergilediği yönetsel davranışların, okulun etkililiğini ve öğretmenlerin örgüte yönelik tutumlarını yordadığı belirtilmektedir (Özdemir, 2024). Örgütsel bağlılık ise öğretmenlerin okuldaki görevlerini gönüllülikle yerine getirmeleri, kurum değerlerini içselleştirmeleri ve kuruma uzun vadeli bağlılık göstermeleri ile ilgilidir (Kocabaş ve Karabağ Köse, 2024). Bu bağlamda yönetim süreçlerinin etkin biçimde yürütülmesi, yalnızca idari başarı açısından değil, aynı zamanda öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyonu ve kurumsal sadakati açısından da önem taşımaktadır (Şamdan, 2024; Balcı, 2024).

Yönetim süreçlerinin öğretmen bağlılığı üzerindeki bu etkisini daha iyi kavrayabilmek için, öncelikle yönetim kavramının temel boyutlarının ve tanımsal çerçevesinin ortaya konması gerekmektedir. Yönetim örgütü amaçlarına ulaştırmak için

kaynakların etkili ve verimli kullanımı ile belli aşamaların oluşturduğu süreçlerin bütünü ifade etmektedir. Literatürde yönetim kavramının çeşitli tanımlamaları bulunmaktadır. Yönetim insanların belli bir amaç, sorun için birlikte çalışmasıdır. Farklı bireylerin belli bir amaç için bir arada iş yapma sürecidir. Amaçların etkili verimli gerçekleşmesi adına insan grubunda iş birliği ve eşgüdümleme sağlama yönündeki çalışmalardır. Amaç, insan kaynakları ve yapılacakları yönetme becerisidir. Belirlenmiş amaçlara ulaşmak için insan gücünü, maddi kaynakları, araç gereçleri, zamanı uyumlu, verimli ve etkin kullanma sürecidir. Örgütsel amaçların gerçekleşmesi için gerçekleştirilen planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon ve kontrol faaliyetlerinin tümüdür (Topaloğlu ve Koç, 2017, s. 31-32). Görüldüğü gibi yönetim hem bir faaliyet hem bir beceri hem bir süreç hem de sanat olarak karşımıza çıkmaktadır. Genç (2013) ise yönetimi en basit hali ile başkaları aracılığıyla amaca ulaşma için onlara iş gördürme faaliyeti olarak ifade eder. Örgütü amaca ulaştırma etkinliği olarak ifade etmek de mümkündür.

Yönetim çeşitli süreçleri içerisinde barındırmaktadır ve bu süreçlerin etkililiği örgütü varlığını sürdürme ve amacına ulaştırmada vazgeçilemez bir öneme sahiptir. Yönetim süreçlerini ilk olarak yönetim süreçleri yaklaşımı ile Henry Fayol “planlama, örgütlenme, emir- komuta, koordinasyon ve kontrol” şeklinde ifade etmiştir (Bursalıoğlu, 2020). Yönetim süreçleri Gregg tarafından ise “karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme, değerlendirme” olarak yedi kademede incelenmiştir. (Yerlisu ve İmamoğlu, 2006).

Karar verme, örgütü amaca ulaştırmada uygun seçeneği seçebilmektir. Simon’a göre de karar verme yönetim ile karar verme anlamdaş süreçlerdir ve karar verme yönetimin merkezinde yer almaktadır (Özdemir, 2021). Karar seçenekler içindeki uygun olanı tercih etme karar verme ise eylemi yönlendirmeyi ifade etmektedir. Yönetimde de yapılacak olanın seçimi, ne şekilde yapılacağı, sıralaması, hangi zaman diliminde yapılacağı ve de yapacak kişilerin belirlenmesi karar verme aşamasında gerçekleşmektedir. Yönetimde karar verme kademeli biçimde ilerlemekte olup yönetimin kalbi olarak görülmektedir. Amaca ulaşmada karar yönetime yön veren ve temelini oluşturan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Baloğlu, 2014).

Planlama örgütün amacına ulaşmada genel stratejiyi belirlemesi örgütün içinde ve dışındaki faaliyetleri koordineli biçimde geliştirmeyi ifade etmektedir (Robbins ve Coulter, 2003). Şişman (2012) ise planlamayı örgütün amaca ulaşmada kaynaklarından

ne şekilde yaralanacağı ve bunun için eylemlerin belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında planlama yönetim süreçlerinde iş ve işlemlerin ne zaman, kimlerle, nasıl, nerede yapılacağına ilişkin ön çalışmalar olarak değerlendirilebilir.

Örgütlenme karar verme ve planlama sonrası gelen aşamadır ve bu aşamada örgüt üyelerinin görevleri, sınırları belirlenerek amaca ulaşma da birlikte sorumluluk alma ile yetkiler doğrultusunda hareket etmenin detayları ile ele alınmasını kapsamaktadır. Toprakçı (2001) örgütlemeyi örgütün tüm kademedeki çalışanlarının yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi, görev paylaşımının yapılması ve karşılıklı ilişkilerinin sınırlandırılanın açıklığa kavuşturulması süreci olarak tanımlamaktadır.

İletişim insan ilişkilerinde vazgeçilmez öneme sahip bir unsurdur ve bu açıdan yönetimde de süreçlerin temelini oluşturan en önemli öğelerdendir. Yönetim sürecinin sürekliliğini sağlama konusunda iletişim örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayan önemli öğelerden biridir. İletişim insanları bir araya getirebilme ve örgütün amaçları için ortak hareket edebilmeyi sağlamanın anahtarıdır. Kaya (1999) iletişimin insan ilişkileri için ve örgütü amaca götürecek eylemlerin gerçekleştirilebilmesinde vazgeçilmez bir süreç olduğun ifade etmektedir. Şişman'a (2012) göre iletişimi bireylerin ve grupların duygu, düşünce, bilgilerinin iletildiği süreç olarak tanımlamak mümkündür. İletişim iki veya daha fazla kişinin anlaşma amaçlı düşüncelerinin değişiminde söz, yazı veya işaret yollarının kullanılması ile gerçekleşmektedir. Kaynak ve alıcının karşılıklı ileti alışverişi olan iletişimde, semboller ve kanal aracılığıyla etkileşim kurulmaktadır (Yüksel, 2019).

Eşgüdüm örgüt amaçlarını yerine getirmede mevcut insan ve diğer maddi kaynakların amaç doğrultusunda bir araya getirilmesidir. Eşgüdüm ile farklı işler arası bağlantı kurma ve örgütün uyumlu biçimde başarıya ulaşması sağlanmaktadır. Yönetim süreçlerinin bir diğeri olan etkileme yöneticinin astları örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik çalışmalarını sağlama adına uğraş göstermesidir (Özdemir, 2021). Akyol (2013) da etkileme sürecinde astlarda motivasyon ve harekete geçişi sağlama, alanlara göre yetki dağılımı, emir verme ve yöneticinin liderlik konumu ön plana çıktığından bahsetmektedir.

Son olarak değerlendirme süreci ise tüm sürecin dönütü alma ve kontrolünü sağlamayı içermektedir. Özdemir (2021) denetimi örgütün amacına ulaşma seviyesinin belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Amaçlanan başarıya ulaşma seviyesini ortaya koyma, ihtiyaçların karşılanma düzeyini netleştirme, çalışanların performanslarına ilişkin

belirleme yapma denetim ile gerçekleştirilmektedir. Sürecin denetlenmesinde amaç iyileştirme sonucun denetlenmesinde amaç etkiyi anlamak olarak karşımıza çıkmakta olup örgüt verimliliği açısından oldukça önemli bir süreçtir.

Yönetimin eğitim alanında uygulanışı eğitim yönetimini, eğitim yönetiminin okul alanına uygulanışı da okul yönetimini oluşturmaktadır. Okul yönetimi eğitim yönetiminin geniş çatısı altındaki bir alt sistemi temsil etmektedir. Okul yönetimi ile okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek, kaynakları en verimli biçimde kullanma, en iyi performansı alma, başarıya ulaşma ve örgüt varlığının devamlılığı hedeflenmektedir (Bursalıoğlu, 2008). Söz konusu yönetim süreçleri okul yönetiminin de işleyiş basamaklarını oluşturmaktadır. Okulun amaca ulaşımı için başarılı bir yönetime ihtiyacı bulunmakta ve ihtiyaç büyük ölçüde yönetim süreçlerinin başarılı uygulamasına bağlı olmaktadır. Örgütün insan kaynaklarının çoğunluğunu oluşturan öğretmenler de yönetim süreçlerinin işleyişinde etkilenebilmekte ve örgüt ilişkileri bu bağlamda şekillenebilmektedir.

Sezgin (2010) deyiimiyle örgütsel bağlılık örgütün değer ve amaçlarını benimseme, örgütle bütünleşme, örgüt için gönüllü olarak çabalama ve ona ait hissetme olarak ifade edilmektedir. Örgütteki insan kaynağının verimini yükseltme için yöneticiler örgütsel bağlılığın da yüksek oluşunu önemsemektedir. Bunun nedeni örgütsel bağlılığa sahip çalışanın örgütte kalıcılığını arttırma ve örgütün amaçları için ekstra performans gerçekleştirecek olmasıdır (Kaya vd., 2014).

Okullarda örgüt amaçlarını gerçekleştirme, geliştirme ve etkili kılabilme yönetim süreçlerinin etkililiği ile yakın ilişkilidir. Örgütteki insan kaynağının motivasyonu, bağlılığı, amaçları içselleştirmesi, örgüt ile kurduğu ilişki örgüt performansına doğrudan etki etmektedir. Bunların sağlanmasında önemli bir faktör olarak yönetim süreçlerinin etkili gerçekleştirilmesi karşımıza çıkmaktadır.

Bir örgüt olarak okulda da öğretmenlerin verimli çalışmasını ve örgüte bağlılığını etkileyen faktörlerden biri yöneticinin yönetim süreçlerini etkili biçimde gerçekleştirmesidir. Örgütsel bağlılık aitliği, uyum sağlamayı, sadakat, öz veride bulunmayı, örgüt amaçlarını ön planda tutmayı pozitif yönde etkileyerek örgütü başarıya götürmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın okulun başarısını olumlu yönde etkileyeceği açıktır. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerden birisi de yönetim ve süreçleridir. Etkili yönetim süreci ve örgütsel bağlılık örgütü amaca ulaştırmada önemli öğelerdendir. Öğretmenlerce algılanan yönetim süreçlerinin etkililiğinin örgütsel bağlılık

üzerindeki etkisi performansa ve dolayısıyla okul örgütünün genel başarısına yansımaktadır.

Ancak eğitim kurumlarında bu süreçler ideal biçimde işlememektedir. Kara ve Bozkurt'un (2025) bulguları, okul yöneticilerinin özellikle iletişim sürecinde yaptığı hataların, öğretmenlerle yeterince empatik ve şeffaf bir iletişim kuramamalarının bağlılık ve motivasyon üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Benzer şekilde Uludağ ve Bilgivar (2024), yöneticilerin iletişim etkililiğinin öğretmenlerin etik davranışlarını ve kuruma olan tutumlarını pozitif yönde etkilediğini, etkisiz iletişim pratiklerinin ise iş doyumunu ve bağlılığı zedelediğini belirtmektedir.

Yönetim süreçlerinin yalnızca yönetsel bir etkinlik değil, aynı zamanda psikolojik bir bağ kurma süreci olduğu da vurgulanmaktadır. Nitekim araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yönetim süreçlerinin kalitesiyle paralel seyrettiğini; adalet, katılım, şeffaflık ve etkili iletişim gibi ilkelerin yönetim süreçlerine dâhil edilmediği durumlarda bağlılık düzeylerinin düştüğünü ortaya koymaktadır (Şamdan, 2024; Balcı, 2024; Kocabaş ve Karabağ Köse, 2024).

Duran ve Kazak'ın (2024) çalışması, öğretmen algılarına göre yönetim süreçlerinin etkililiğinin okul etkililiği açısından anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermekte; Yücel ve Yüner (2024) ise öğretimsel liderlik davranışlarıyla okulun genel verimliliği arasında güçlü ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Terlemez (2024) ise örgütsel bağlılığın, okul ortamındaki sinizm ve yabancılaşma gibi olumsuz tutumlarla ters orantılı olduğunu vurgulamaktadır. Bu da yönetim süreci ile öğretmen bağlılığı ilişkisinin sadece başarıya değil, aynı zamanda olumsuz psikolojik durumların önlenmesine de katkı sunduğunu göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında yönetimin ortak amaçlar için eldeki kaynakların sevk ve yöneltme süreci olduğu belirmektedir. Bu noktada yönetim özetle bir süreçler bütünüdür. Yönetim süreçlerinde başarılı olmak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için temel göstergelerden biri olarak görülebilir. Ancak bu noktada örgütlerin başat ögesi işgörenlerin ne derece başarılı oldukları örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu belirgin bir göstergedir. Bu nedenle örgütler ve yöneticileri örgüt işgörenlerinin kurumla ilişkileri, beklentileri, kazanımlarından doyumları, özcesi örgütsel bağlılıkları önemli bir sonuç ve kritik bir değer olarak gözlemlenmektedir. Daha öncede ifade edildiği gibi yönetim süreçlerinin etkililiğinin genelde işgörenlerin özelde bu çalışma için öğretmenlerin

örgütsel bağıllık ile ilişkisinin nasıl olduğu bir problem durumudur. Örgütsel yönetim süreçleri ve işgörenlerin örgütsel bağıllıkları üzerine yapılan Somech (2005), Karagöz (2006), Tschannen-Moran, M. (2009), Tınaz (2014), Açıl (2020), İnanan (2022), Kazak (2024) tarafından yapılan kimi araştırmalar genel olarak yöneticilerin yönetim süreçlerini “iyi” yönetmeleri; işgörenlerin örgütsel bağıllıklarının çok farklı değişkenlerden etkilendiklerini göstermektedir. Bu durum araştırmacılar için “yönetim süreçlerinin örgütsel amaçlara uygun kullanılması, işe koşulması yani etkililiğinin örgüt işgörenlerinin örgüte bağıllıklarını ne derece etkilediği sorununun bir problem olarak ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin okulda yürütülen yönetim süreçlerine ilişkin algılarının, örgütsel bağıllık düzeyleri üzerindeki etkisi dikkatle incelenmesi örgütsel verimlilik, başarı ve örgütsel devamlılık açılarından incelenmesi gereken bir konu niteliği taşımaktadır. Özellikle öğretmenlerin yönetim süreçlerini nasıl deneyimledikleri, bu süreçlerde ne derece katılımcı oldukları, yöneticilerin iletişim tarzı ve liderlik biçimi gibi unsurlar örgütsel bağıllık üzerinde belirleyici olmaktadır. Bu çalışmanın temel problemi, öğretmen görüşleri bağlamında okul yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel bağıllık düzeyleri arasında anlamlı ilişki durumunu ortaya koymaktır.

1.2 Amaç

Örgütsel yönetim süreçlerinin etkililiği bir bakıma örgütsel amaçların gerçekleştirilme düzeyinin örgüt çalışanlarının örgüte bağıllıklarının ne derece geliştirildiği yanıtlanması gereken bir problem olarak yönetim bilminde önemli bir çalışma konusudur. Bu bağlamda yöneticilerin yönetim süreçleri boyutunda örgütsel amaçları ne derece gerçekleştirdiği bilinmelidir. Ayrıca ek olarak örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyinin işgörenlerin örgüte bağıllıklarının nasıl etkilendiği bir başka bilinmesi gereken durumdur. Yönetim süreçlerinin okul ortamındaki işleyişe katkısı ve öğretmenlerin kuruma olan aidiyetleri üzerindeki yordayıcı gücü, özellikle çağdaş eğitim yönetimi yaklaşımları kapsamında önemli bir araştırma alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme gibi temel yönetim süreçlerini ne ölçüde etkili biçimde yürüttükleri ile öğretmenlerin kurumsal bağıllık

düzeyleri arasındaki ilişkisel yapının, öğretmen görüşleri temelinde betimlenmesi ve açıklanması hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın **temel amacı**, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu ana amaca bağlı olarak, aşağıda yer alan alt amaçlar çerçevesinde araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin, okullarda yürütülen yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin betimsel olarak dağılımı nasıldır?
- 2) Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri; cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının betimsel olarak dağılımı nasıldır?
- 4) Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları; cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) Yönetim süreçlerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- 6) Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri, örgütsel bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Bu çalışma ile yönetim süreçleri ile örgütsel bağlılık ilişkisi, öğretmenlerin öznel algıları çerçevesinde ve nicel bir araştırma modeli doğrultusunda incelenmektedir. Korelasyonel desen kullanılarak yürütülen araştırmada, söz konusu ilişkinin yönü ve düzeyi değerlendirilmekte; demografik değişkenlerin rolü de göz önünde bulundurularak öğretmenlerin yönetsel işleyişe dair algıları ile kurumsal bağlılık düzeyleri arasındaki yapısal bağ ortaya konulmaktadır. Elde edilen bulguların, okul yönetim süreçlerinin geliştirilmesine, öğretmen bağlılığının artırılmasına yönelik stratejik planlamalara ve literatüre kuramsal katkılar sunması beklenmektedir.

1.3 Önem

Bu araştırma, öğretmen görüşleri açısından okul yönetim süreçlerinin etkililiği ve örgütsel bağlılık düzeyleri ilişkisinin incelenmesi bakımından hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli katkılar sunmaktadır. Ayrıca bu araştırma, yönetim süreçlerinin eğitim kurumlarındaki etkililiğini öğretmen bakış açısıyla değerlendiren nitelikli ampirik bulgular üretmeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek veriler hem uygulayıcılar hem de akademisyenler açısından politika geliştirme, çalışanlara yönelik eğitimlerin planlaması ve örgütsel gelişim stratejileri oluşturma bakımından yol gösterici olabilecektir.

Son olarak, araştırmanın bulgularının, öğretmen bağlılığını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayarak, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını ve yönetsel becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara temel oluşturması beklenmektedir.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırma belirli varsayımlar temelinde yürütülmüştür. Öncelikle, araştırmaya katılım sağlayan Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, veri toplama araçlarındaki ifadeleri içten ve objektif şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır. Veri toplamada olumsuz etki oluşturabilecek dış etkenler araştırma ortamından çıkarılmıştır. Katılımcıların görüşlerini yanıtlarken herhangi bir yönlendirme ya da dışsal baskıdan etkilenmeden, bireysel algılarına dayalı tutarlı yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir. Bu varsayım, araştırmadan elde edilen bulguların geçerliliği açısından temel bir dayanak teşkil etmektedir.

Bununla birlikte, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının daha evvel geçerlik ve güvenilirlik analizleri tamamlanmış, literatürde kullanımı onaylanmış ölçme araçları olduğundan bu araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmiştir. Dolayısıyla bu ölçeklerin bu araştırma kapsamında kullanılmasının uygun olduğu ve ölçülmek istenen kavramları temsil etmede yeterli olduğu ve toplanan verilerin evreni temsil gücünde olduğu varsayılmıştır. Ayrıca, katılımcıların cinsiyet, branş ve görev yaptıkları okul kademesi gibi demografik özelliklerinin, yönetim süreçlerine ve örgütsel bağlılığa ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar oluşturabileceği düşünülmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma belirli kapsam ve koşullarla sınırlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, yalnızca Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki veri toplanılan devlet ilkokulları ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Bu nedenle bulguların genellenebilirliği, benzer sosyo-kültürel ve kurumsal bağlamlarla sınırlı olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bulgularının değerlendirilmesi ve yorumlanması aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde ele alınmalıdır:

- Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı verileriyle sınırlıdır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, bu döneme özgü koşulları yansıtmaktadır.
- Araştırmanın çalışma evreni, yalnızca Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki veri toplanılan devlet ilkokulları ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Bu nedenle bulguların genellenebilirliği, benzer sosyo-kültürel ve kurumsal bağlamlarla sınırlı olarak değerlendirilebilir.
- Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı, ölçek formlarından ibarettir. Nitel veri toplama araçları (örneğin görüşme veya gözlem) kullanılmamıştır.
- Araştırma, yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı olarak yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Yöneticilerin veya diğer paydaşların görüşleri araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir.

1.6 Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan kavramların temsil ettiği anlamların ve tanımlamaların iyi bir şekilde anlaşılması, çalışmanın açıklayıcılığı ile bütünlüğü açısından önem taşımaktadır. Tablo 1.1’de söz konusu kavramların araştırmaya özgü olarak nasıl ele alındığı açıklanmıştır.

Tablo 1.1.

Operasyonel Tanımlar

| Kavram | Operasyonel Tanım |
|--------------------|--|
| Öğretmen: | 2024-2025 eğitim öğretim yılı Eskişehir ili Tepebaşı ilçesi kamuya bağlı ilk ve ortaokullarda görevli öğretmenleridir. |
| Okul: | Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan kamuya bağlı ilk ve ortaokullardır. |
| Yönetim Süreçleri: | Okul yönetimine ilişkin “karar verme, planlama, örgütleme, etkileme, iletişim, eşgüdümleme, denetleme” süreçlerini belirtmektedir. |

2 ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde yönetim kavramı, yönetim süreçleri, yönetim süreçlerinin etkililiği, ile örgütsel bağlılık kavramı, örgütsel bağlılık yaklaşımları, öğretmenlerde örgütsel bağlılık ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bölüm sonunda ise araştırma konusu ile ilişkili literatüre verilmiştir.

2.1 Yönetim

Yönetim insanla birlikte var olmuş oldukça eski tarihe sahip bir kavramdır. İnsanların bir arada iş gerçekleştirdiği her yer yönetim sürecine tabidir. Yönetim içsel ve dışsal faktörlerden etkilenen çevresel şartlara göre şekillenerek değişim ve gelişim göstermektedir. Toplumsal yaşam ve ortak amacalar yönetimi kaçınılmaz kılmaktadır.

Yönetimin modern manada gelişimi 20. yüzyılın başlarında sanayileşme etkisi ile bilimsel disiplin olarak etle alınması olmuştur. Yönetim salt otoriterlik ve yöneticilik dışında planlama, iletişim, organize etme, yürütme, eşgüdüm, denetleme-değerlendirme gibi işlemlere sahip rasyonel süreç şeklinde ele alınmıştır. Fayol (1949), yönetimi uygulamadan öte geliştirilmeye açık bir süreç olarak ele almış ve “öngörme, organize etme, emir verme, eşgüdümlenme ve denetleme” olarak yönetim işlevini sistematik olarak açıklamaktadır. Taylor (1911) ise bilimsel yönetim anlayışı ile yönetimi örgüt içi görevlerin en yüksek düzeyde verimli gerçekleşmesi, iş bölümü ve iş birliğinin sağlanması adına bilimsel yöntemleri kullanmak biçimde tanımlamaktadır. Weber’e (1978) göre ise yönetim meşru otorite ve bürokrasi ile gerçekleşmekte olup kurallar çevresinde ve hiyerarşik yapı içerisinde rasyonel işlevselliğe sahip sistemdir. Bu bağlamda yönetim örgütsel amaçlara ulaşma adına insan, madde, zaman ve finans etkili ve verimli biçimde organizasyon, sevk, yöneltme ve değerlendirme sürecidir (Koontz & O'Donnell, 1976).

Yönetim bireylerin iş birliği içinde ortak amaca yönelik faaliyetleri yürütmesini sağlamadır (Tosun, 1992). Erdoğan (2010) yönetimi örgütü amacına ulaştırmada örgütlenme, karar alma, planlama, sorun çözme, iş bölümü, denetleme, değerlendirme gibi süreçlere ilişkin sistematik faaliyetler bütünüdür. Yönetim sanat, bilim ve süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Simon, Smithburg ve Thompson (1950) yönetimi ortak amaçları gerçekleştirmek için iş birliği içinde olan kişilerin faaliyetleri olarak ifade etmektedir. Robbins ve De Cenzo (2001) yönetimi insanların bir arada etkili ve etkin iş gerçekleştirdiği süreç olarak tanımlamaktadır.

Özalp (2004) ise kısıtlı kaynakların değişim içindeki çevre şartlarında etkili kullanımı ile örgütü amacına ulaştırma için kişilerin birlikte çalışmasını yönetim olarak tanımlamaktadır. Yönetimin ortaya çıkışı insanların bir arada çalışma zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Yönetim organizasyonlarda insanlarla bir arada çalışma, kaynaklardan en üst seviyede faydalanma, iş birliği içinde yürütülen faaliyetlerle ortak amaca ulaşmayı kapsamaktadır.

Arslan (2021) de yönetimi insanlara has ve tüm insanlığı ilgilendiren süreç, insanlık tarihi kadar geçmişi olan sanat ve gelişimini devam ettiren bilim olarak nitelendirmektedir. Yönetimin işlev ve faaliyetleri süreç boyutunu, uygulamaları sanat boyutunu ve sistemli bilgiler topluluğuna dayanması bilimsel boyutunu kapsamaktadır. Yönetiminin ortaya çıkışı ortak amaca ulaşma için faaliyetlerin organizasyonu ile olmuştur. Örgütü ortak amaca ulaştırma ve ihtiyaçları gidermede iş birliği içerisinde çalışma yönetim ile sağlanmaktadır.

Topaloğlu ve Koç (2017) ifadesi ile yönetim, sahip olunan kaynakları örgütün amaçlarına yönelik anlamlı biçimde bir araya getirerek planlama, örgütlenme, koordinasyon sağlama, yürütme, denetleme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan etkinliktir. Yönetim etkinliğinin yapılması gereken işler ve bunu yerine getirecek bireyler olarak iki yönü bulunmaktadır. Yönetim örgütün amacına ulaşması için gerekli faaliyetleri sürdürme ana amacını taşımaktadır. Buna ek olarak örgüt içi ve dışı kişilerin birlikte çalışabilmesi, etkinlikler ile verimlilik arası dengeyi sağlayabilme, kaynaklardan en yüksek faydayı sağlama, sürekli değişim içinde olan rekabet ve çevre koşullarına uyum gösterme alt amaçlarını da taşımaktadır. Yönetimin bu amaçlara ulaşabilmesi örgütü oluşturan bireylerin bu amaçları içselleştirebilmesi ile doğru orantılı olacağı söylenebilir.

Yönetimin pek çok tanımı bulunmakla birlikte bu tanımlar yönetimin diğer kişilere iş gördürebilme sanatı ve bilimi olduğu, insan iradesi tabi olduğu, denetimin söz konusu olduğu ve ortak amaç için örgüt üyelerinin ortak çabası ile gerçekleşen eylemleri kapsayan bir süreç olduğu noktalarında birleşmektedir (Satici,1998).

Arslan (2021) yönetimin salt kâr amacından bağımsız olsun olmasının her örgüt için gerekli olduğunu ve ortak hedef doğrultusunda organize şekilde hareket etmenin sonucu olduğunu ifade etmektedir. Örgütsel hedeflere ulaşmak, iş birliğini sağlamak ve örgüt üyelerinin ihtiyaçlarına cevap vermek yönetim sayesinde gerçekleşmektedir.

Yılmaz (2008) yönetimin bilim, sanat ve süreç olarak tanımlandığından bahsetmektedir. Yönetimin devamlı bir eylem oluşu onun süreç yönünü vurgulamaktadır. Bu açıdan yönetim çeşitli süreçlere ayrılarak ele alınsa da bu süreçler birbirinden bağımsız değildir. Her biri diğerini etkileyen ve tamamlayan iç içe geçmiş örgüt yaşamında karşılaşılan durumları ifade etmektedir. Yönetici bu süreçlerin işleyişinde kilit role sahiptir ve örgütü amacına ulaştırmak bu süreçlerdeki etkililiğe bağlı olmaktadır.

2.2 Yönetim Süreçleri

Bir örtün varlığını devam ettirebilmesi ve devamlılık elde etmesi problem çözme becerisi ve gelişim gösterebilmesi ile ilişkilidir. Yönetimin süreç olarak ele alınışı, amaçlara ulaşım ve ihtiyaçları giderme örgütü ayakta tutan önemli unsurlardandır. Örgütte başarı sağlanmasında ana faktörlerden biri de yöneticinin yönetim süreçlerini etkili biçimde gerçekleştirmesinden geçmektedir (Barut, 2020).

Fayol 1956 yılında yönetimi bir süreç olarak tanımlayarak “planlama, örgütlenme, emir verme, eş güdüm, kontrol etme” süreçlerini ortaya atan ilk isimdir. Gregg tarafından 1957 yılında yönetim süreçlerini “karar verme, planlama, örgütlenme, etkileme, eşgüdüm, iletişim, denetim” olarak belirlenmiştir.

Örgüt yönetiminde yönetici tarafından gerçekleştirilmesi mecburi işlevler bulunmaktadır. Yönetici işlevleri eğitim yönetimine ilişkin literatürde şu yedi süreç ön plana çıkmaktadır (Özdemir, 2021):

1. Karar verme
2. Planlama
3. Örgütlenme
4. Etkileme
5. İletişim
6. Eşgüdümleme

7. Denetim.

2.2.1 Karar verme

Taymaz (2003) ifadesi ile karar verme istenilen sonucu elde etme adına seçenekler arasında tercih yapma sürecidir. Bir durum veya problem üzerine yapılacaklar değerlendirme, kıyaslama ve yorumlama sonucu oluşan yargılar karar verme sürecini meydana getirmektedir. Yönetim işlevleri karar neticesinde ortaya çıkar, gelişir ve son bulmaktadır. Örgütte karar süreci insanları etkileme, değişim, çatışmaları çözme gibi amaçlara hizmet etmektedir.

Bursalıoğlu (2002) karar almanın yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin yol göstericisi olduğunu belirterek örgütün hayatta kalmasının alınan kararların doğruluğuna bağlamaktadır. Yönetim süreçlerinin hepsinin temelinde karar verme bulunmaktadır. Gürsel (2007) ifadesi ile iyi bir kararın özellikleri şunlardır:

- a) Örgüt amaçlarına yöneliktir.
- b) Etkilidir.
- c) Akılcı ve uygun maliyetlidir.
- d) Zaman kaybını minimize eder.
- e) Yasalar ile uyumludur.
- f) Vaktinde alınmıştır.
- g) Net ve kesin bir dille oluşturulmuştur.

Karar verme aşamalarını aşağıdaki şekildedir (Taymaz, 2003, s. 30):

- a) Problem tanımı
- b) İhtiyaç duyulan bilgilere erişim
- c) Bilgiyi analiz etme ve yorumlama
- d) Çözüme ilişkin seçenekler oluşturma
- e) Seçenekleri kıyaslama
- f) Uygulanacak adımları belirleme

g) Uygulama ve değerlendirme

2.2.1.1 Okullarda karar verme süreci

Okullar eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik örgütlerdir. Okul yönetimi örgütü etkili ve verimli kılmaya çalışmakta bunu yaparken de yöneticiler karar verme sürecini devamlı olarak gerçekleştirmektedir. Okullarda kararlar örgüt içi hiyerarşiye göre alt, orta, üst kademelerde mevcut yasalar dahilinde alınmaktadır. Üst basamak örgütün amaç ve ana politikasına ilişkin kararları, orta basamak ise üst basamaktaki genel kararların özelleştirilmiş şeklini, alt basamak ise işlev ve göreve ilişkin kararları kapsamaktadır. Yasalar doğrultusunda en üst düzey yönetici müdür olmakla birlikte okul yönetiminde sorumlu kişidir. Okul yöneticisi okul yönetimindeki rutinlere ilişkin programlanmış kararlar ve okul örgütündeki ani gelişmelere yönelik programlanmamış kararlar alabilmektedir (Özdemir, 2021).

Bursalıoğlu (2002)'na göre okul yöneticisi karar sürecinde okul yönetimini etkileyen her bir faktörü sürece dahil edebilmelidir. Karar sürecinde katılım ilkesine özen göstermelidir. Karardan etkileneceklerin karara dahil edilişi ile hayata geçişi kolaylaşmaktadır. Yönetici karar süresi sonrası yönetim süreçlerine de hâkim olmalı ve uygulamalıdır.

Gül (2020) okul yönetiminde karar sürecine hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin kararlara ilişkin stratejileri önemli olduğunu ifade etmektedir. Kararlara okul örgütünü oluşturan üyeleri de katarsa o kararın uygulanabilirliği ve etkililiği artmaktadır. Okul örgütü için hedeflere ulaşmada öğretmenlerin payı büyüktür. Karar sürecinde öğretmenlerin yer alması kararların benimsenme ve uygulanma oranını artırmaktadır. Bursalıoğlu (2002) da öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile güdülenme ve mesleki gelişim yönünde olumlu dönütler alınacağını belirtmektedir. Memişoğlu (2018) eğitim örgütleri için karara katılımın gerçekleştirilmesinin yönetici ve öğretmenlerin mesleki niteliklerinin gelişimi, kararların benimsenmesini ve uygulanmasını kolaylaştırıcı, doğru karar alma sağlayıcı etkileri olduğunda bahsetmektedir.

Eğitim yöneticisi karar verme sürecinde Őunlara zen göstermelidir (Bursalıoğlu, 2002, s. 96):

- 1) Grup dinamiğine ilişkin farkındalık geliştirme ve örgüt amaaları doğrultusunda kullanabilme
- 2) Motivasyonel, uzlaŐımcı, eŐgüdümsel davranışlara ağırlık verme
- 3) Karar sürecine etkilenecek örgüt üyelerini ve astları dahil etme
- 4) Demokratik ortam oluşturma
- 5) Grup çalışmalarında amaca odaklanma
- 6) Grup kararlarında sınırları netleştirme
- 7) Kararlarda fikir birliğini nemseme
- 8) Başarı ve sürekliliği amaç edinme
- 9) Değer ve davranışlara dikkat etme
- 10) Kamu yararı ilkesine zen gösterme

2.2.2 Planlama

Başaran (1982) planlamayı organizasyonun hedeflerini gerçekleştirmede ihtiyaç duyduğu insan gücü ve kaynakları kullanımına karar verildiği süreç olarak ifade etmektedir. Ergun ve Polatoğlu (1984) rgtsel planlamayı ise örgüt hedeflerine eriŐmede örgüt içi ve evre ile ilişkilerin düzenlemesi olarak tanımlamaktadır (akt. Kocabaş, 2021). Kocabaş (2021)'a göre planlama yapılacak olanın kim tarafından, ne Şekilde yapılacağı yer ve zamanın belirlenmesidir. ŐıŐman (2020) da planlama sürecinde örgüt amaçları için ileride ihtiyaç duyacağı kaynakları ve kullanımlarının belirlendiğini belirtmektedir.

Planlama belirli bir zaman dilimini kapsayan hedefleri tanımlamaktadır. Hedefler yapılması gerekenler konusunda fikir ortaklığı oluşturma ve netlik oluşturma adına örgüt yeleri ile paylaŐılmaktadır. Ve bu süreç hem amaçları hem araçları kapsamaktadır. Strateji geliştirme, örgütsel aktiviteleri bütünleştirme ve koordinasyonu planlama süreci ile gerçekleşmektedir. Planlama ile amaçlarla uyum, zaman ve emek tasarrufu, standartla netlik, hedeflerin netleŐmesi ve geliştirilmesi gibi avantajlar elde edilmektedir. (Robbins ve Coulter,2012).

Memişoğlu (2018) ifadesi ile planlama geleceğe ilişkin, önceden belirlenen hedeflere erişme adına gerçekleştirilen hazırlıklardır. Örgütü amacına ulaştırmada planlama önemli bir süreçtir. Planlama örgüte amaçlara ulaşımında kolaylık, güç ve zaman tasarrufu sağlama, şu an ki durumu ve ulaşılmak istenileni görme gibi faydalar sağlamaktadır. Örgütler için çeşitli plan türleri mevcuttur (Özgan ve Kalman, 2015):

1) Kullanım Türlerine göre

a) Sabit Planlar: Örgütün amaçlarına ulaşmada her zaman kullanabileceği plandır.

b) Tek açmaçlı planlar: belirli bir tumuna özgü o anlık ihtiyacı karşılama için oluşturulan planlardır.

2) Niteliklerine göre

a) Stratejik Planlar: Yönetimde üst kademe tarafından gerçekleştirilen ve tüm birimleri etkilenen planlardır.

b) Taktik planlar: Örgüt içi her birimde uygulanmayan, yöneticilerce belirlenen geniş kapsamlı olmayan planlardır.

3) Sürelerine göre (Taymaz, 2003)

a) Kısa Vadeli Planlar: Bir yıl ve daha az süre için yapılan planlardır.

b) Orta Vadeli Planlar: Bir ila beş yıllık süreyi kapsayan planlardır.

c) Uzun Vadeli Planlar: Beş ila on yılı kapsayan planlardır.

Taymaz (2003:37-38) ifadesi ile planlama aşamaları şu şekildedir:

1) Mevcut durumun belirlenmesi

2) Hedef belirleme

3) Kaynak saptama

4) Uygulama için seçenekler araştırma

5) Karar ve modelleştirme

6) Plan tasarlama

7) İlgili görüşüne başvurma

8) Kontrol ve geliştirme

Everard, Morris ve Wilson (2004) iyi bir planda bulunması gerekenleri şu şekilde ifade etmektedir (akt. Özgan ve Kalman, 2015) :

- 1) Amaca sahip olmalı
- 2) Göreve özgü olmalı
- 3) Geçicilik
- 4) Bütüncüllük
- 5) Ekonomiklik
- 6) Esneklik

2.2.2.1 Okullarda planlama süreci

Demirtaş ve Güneş (2002) okullarda planlama sürecini okuldaki yönetsel amaçların yerine getirilmesi adına ihtiyaç duyulan girdileri sağlama ve uygulanacak yöntemlere karar verilmesi olarak tanımlamaktadır. Özdemir (2021) eğitim örgütlerinde eylemlerin plana tabi olduğunu, okulu etkinlik ve etkililiğinin büyük ölçüde planın niteliksel özellikleri bağlantılı olduğunu ifade etmektedir. Planlama karar verme ve geleceği yönlendirme faaliyetlerini içermektedir. Plan hazırlamada amaca uygun olunması, bütünlük, ölçülebilir olma geliştirilmeye açıklık ve süreklilik ilkelerine uygun hareket edilmelidir. Planlama okul yöneticisinin temel görevleri arasındadır. Planlama sürecinin adımları aşağıdaki gibidir:

- a) Eldeki bilgilere dayalı durum saptama
- b) Gelecek amaç ve hedefleri belirlenme
- c) İhtiyaç duyulan kaynak ve verileri belirlenme
- d) Seçenekleri değerlendirme ve eylem planı oluşturma
- e) Planı uygulama, sonuç değerlendirme ve güncelleme

Coşkun (2006) Diğer örgütlerdeki gibi eğitim örgütlerinde de geleceğe yönelik ihtimaller doğrultusunda “ne yapılacağı, nasıl yapılacağı, kim tarafından yapılacağı gibi durumlar okul yöneticisi tarafından planlanmaktadır. Yöneticinin bu noktada hedefi

zaman, iş gücü, maddi harcama tasarrufunu göz önünde bulundurmalıdır. Eğitim örgütleri için planlama aşamalarında şu faktörlere dikkat edilmelidir:

- a) Hedeflerin geçici olması
- b) Mevcut ortamda eğitimin anlık durumunun belirlenmesi
- c) Okulun hedeflerinin programlaştırılması
- d) Hedefe ilişkin faaliyetlerin yönünün netleştirilmesi
- e) Planı uygulama
- f) Sonuçları denetleme-değerlendirme (Coşkun, 2015, s. 7).

Okul örgütünde planlama mevcut durumu ortaya çıkaran, geleceği yönelik işaretler içeren, gelişim için gerekli unsurları önceliklemeyi sağlayan bir süreçtir. Okulu etkileyen tüm iç ve dış faktörler planlamada dikkate alınmalı ve rasyonel değerlendirmeler yapılmalıdır. Her örgütte olduğu gibi okul örgütünde de varlığını sürdürme etkili planlar ile mümkün olabilmektedir. Eğitim ve yönetim süreçlerinde hedefe erişim adına gereken kaynaklar ve kullanımları planlar ile belirlenerek okul ihtiyaçları karşılanmaktadır. İnsan gücü, kaynak ve zamandan tasarruf etme adına kısıtlı olan bu kaynakların verimli kullanılması adına planlama bir ihtiyaç konumundadır. Okul dinamik bir örgüttür. Örgüt içi ve dışı faktörlerin değişim hızı oldukça yüksek ve karşılıklı etkileşim söz konusudur. Örgüt içi ve çevre açısından dengeyi sağlamak değişime uyum göstermek örgütü ayakta tutacak unsurlardan bir diğeridir. Eğitime ilişkin planlarda bu noktada dikkate alınarak ekonomik, çevresel, kişisel, sosyal etmenler dahilinde eğitimin kalitesini artırma ve gelişime yönelik eylemlerde bulunmak gerekmektedir. Okul yönetiminde planlama süreci basamakları şu şekildedir (Başaran ve Çınkır,2013:273-278):

- 1) Yönetim sürecine ilişkin basamakları planlama
- 2) Planı uygulama önündeki sorunları çözme
- 3) Planı uygulama için eşgüdümleme ve iş birliğini sağlama
- 4) Planı uygulama adına iletişim ortamı sağlama
- 5) Faaliyetleri denetleme ve değerlendirme

2.2.3 Örgütlenme

Karar verme ve planlama süreçlerini örgütlenme takip etmektedir. Kararlar neticesinde oluşturulan planın eyleme geçişi için görev, yetki ve sorumluluk faaliyetlerine yönelik düzenleme için örgütlenme sürecine gereksinim duyulmaktadır. Örgütlenme ile yapılacak faaliyetleri ve aralarındaki eşgüdüm sağlanmaktadır (Akçadağ, 2008). Yani örgütlenme ile örgütteki kaynakların belli bir yapı ve düzen içerisinde kullanımı sağlanmaktadır.

Tortop (1990) planların uygulanışında maksimum verim düşük maliyetin sağlanmasına ilişkin gerçekleştirilen faaliyetleri örgütlenme olarak tanımlamaktadır. Bunun sağlanması örgütlenmiş yapı ve faaliyeti içermekle birlikte hiyerarşinin dikkate alındığı yetki ve görev dağılımı, çalışma sınırları belirlenmesini sağlayan örgütlenme süreci olmaktadır (akt. Kocabaş, 2021).

İyi bir örgütlenme görev sorumluluk ve yetkinin sınırlarının belirgin olması ve doğru dağılımını gerektirmektedir. Emir- komuta zincirinin net olması işlerin yürüyüşünü kolaylaştırma açısından önem taşımaktadır. Örgütlerin büyüklüğünü değişimi iyi bir örgütlenme ile kolaylıkla gerçekleştirmektedir. Örgüt çalışanları ile iyi ilişki geliştirme motivasyon sağlama ve verimli çalışma ortamı için önem taşımaktadır. Amaca yönelik çalışma, teknolojiye, sosyo-ekonomik değişimlere uyum konularında iyi bir örgütlenme ile adaptasyon sürecini hızlandırma ve başarı sağlama anlamı taşımaktadır (Tınaz, 2014).

Örgüt hedeflerine ulaşmada gerçekleştireceği faaliyet ve bunun için gerekli insan ve madde kaynağını sağlamalıdır. Örgütlenme amaç doğrultusunda yapı oluşturma, kadrolama, donatım süreci, insan gücü faaliyetlerini koordine etmeyi kapsamaktadır. Örgütlenmede aşamalar şunlardır (Taymaz, 2003, s. 39-40):

- 1) Amaç belirleme ve hiyerarşi oluşturma
- 2) Politika ve planları sistematikleştirme
- 3) Zorunlu eylemleri belirleme
- 4) Etkinlik analizi ve sınıflandırma
- 5) Etkinlikleri gruplandırma
- 6) Her bir etkinliğe ilişkin görev, yetki ve sorumluluk dağılımını düzenleme
- 7) Etkileşim, iletişim sistemini oluşturma

8) Örgüt modelini belirleme

2.2.3.1 Okullarda örgütlenme süreci

Aydın (2019) örgütlenme sürecini okulun düzen, başarı ve devamlılığınının sağlamada kritik olduğunu ifade etmektedir. Okulda çalışanların araç-gereç uyumu, güç birliğinin sağlanması, değişen koşullara ve çevreye adaptasyon oldukça önemlidir. Örgüt içi eğitimler, iş bölümünü oluşturma, standartlaşma sağlama, örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını tanıma, iletişimi güçlendirme, yetki ve görev dağılımında adalet ilkesine dikkat etme okul yönetimi için örgütlemenin niteliğini arttırmaktadır. Okul yöneticisi de eğitim-öğretim dönemi başında örgütteki tüm personellerin iş tanımlamasını, yetki-görev ve sorumluluk dağılımını net bir şekilde ifade etmelidir. Örgütlemenin amaca uygun olması adına dağılım yapılırken yetenekler, tecrübeler, istek ve ihtiyaçlar dikkate alınmalı ve her üyenin sürece dahil olması sağlanmalıdır. Okul örgütlenme amacı öğrencinin iyi yetişmesi olup örgütün her bir üyesinin ortak eylemleri önemlidir. Örgüt üyelerinin bütünleştirilmesi, madde ve insan kaynaklarındaki eksiklerin giderilmesine ilişkin ortamın hazırlanması tüm yönetim süreçlerini etkili ve verimli kılacaktır.

Okul yönetimi açısından örgütlenme “okul yapısını kurma, yenileme ve bütünleştirme” yani düzeni oluşturma sürecidir. Örgütlenme sürecinde amacı saptama, mecburi görevleri ve sorumlulukları belirleme, etkinleri gruplama, politikaları düzenleme gerçekleştirilmektedir (Memişoğlu, 2018).

Özdemir (2021) okulların sahip olduğu iki örgüt türünü biçimsel ve doğal örgüt olarak ifade etmektedir. Biçimsel örgüt resmi ilişkiler barındıran, hiyerarşinin geçerli olduğu, iş bölümünü belirginlik kazandığı örgüt iken doğal örgütler amaç, kademe, yapı, fiziki ve düşünsel hiyerarşik seviye benzerlikleri kaynaklı kişilerarası gelişen, birincil ilişki ve çıkarların ön planda olduğu örgüttür. Okullar yapı gereği biçimsel örgütler barındırmaktadır.

Örgütlenme ile maddi, fiziki ve insan gücü, zaman kaynaklarından etkin biçimde fayda görülmektedir. Örgüt üyelerinin etkileşim halinde iş bölümü ile çalışması örgütün etkililiğini artırarak okulu amaçlarına götürme potansiyeline sahiptir. Örgütlenme sürecinde önemli bir noktada performans değerlendirmedir. Bu sayede süreçteki etkinlik

ve verim değerlendirmeye alınarak gerekli dzenmelere yapılmakta ve kuruma uzun vadede başarı bazında katkı sunmaktadır (nt, 2024).

2.2.4 Etkileme

Yöneticinin rgt üyelerini örgüt amaçlarını gerçekleştirme yönünde çabalamaya sevk etmesi yönündeki uğraşları yönetimde etkileme sürecini oluşturmaktadır (zdemir,2021). Yöneticinin görevlerinden birisi de örgüt üyelerini etkilemektir çünkü etkileme örgüt amaçlarına ulaşmayı etkileyen bir süreçtir. Bursalıoğlu (2016)'na göre etkileme sürecinin amacı örgüt üyelerinin görev ve sorumluluklarını verimli ve etkili şekilde gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Gl (2011) ifadesi ile etkileme örgütte üyelerin görevlerini yerine getirmesi için gdlemektir. Aynı zaman da inanç, tutum, düşünce unsurlarında değişim oluşturabilecek bir iletişim sürecidir. Akçay (2003) da etkilemeyi iletişim süreci olarak görmekle birlikte fikir, tutum, davranış ve benzeri unsurların bu iletişim süreci ile farklılık sağlama, yöneticinin örgüt üyelerinin eylemlerini yönlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Etkilemenin temelinde yöneticinin örgüt yeleri üzerinde oluşturduğu etki, rehber olma, yol gösterme bulunmaktadır. Yönetici bu süreç içerisinde örgüt üyelerini örgüt amaçları için istediği şekilde yönlendirebilmelidir.

Etkileme sürecinde yönetici örgüt üyelerini harekete geçirmeye hazır durumdadır. Planlara uygun şekilde amaca ulaşma hedeflenmektedir. Etkileme süreci karar verme, emir-komuta zinciri, güdüleme ve harekete geçme/geçirme unsurlarını barındırmaktadır (Koç ve Topaloğlu, 2012). Etkileme sürecinde çalışanların motivasyonunu sağlama, yol gösterme önemli olmakla birlik de kararlarda örgüt üyelerini fikrini almak, emirlerin net ve anlaşılır olması, adalet ve tarafsızlık yöneticiyi güçlendirecek ögelerdir (Akyol, 2013).

2.2.4.1 Okullarda etkileme süreci

Okullarda yöneticilerin esas gerekli gördüğü görevlerin etkili ve vaktinde yerine getirilmesidir. Müdürlerin öğretmenlerle ilişkisi onların benimsedikleri yönetim stillerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Statü, yasal güç, dış yöntemler gibi etkileme yollarını tercih eden otokratik müdürler olabileceği gibi yöneticiden ziyade liderliği benimsemiş müdürlerin ise i yöntemleri ne çıkardığı, optimist tarzda yaklaşım sergilediği görülmektedir. Liderliği benimseyen müdürler örgüt üyelerini amaç çevresinde

bütünleştirmeyi etkileme sürecinde gerçekleştirmekte, öğretmenlerin verimli ve etkili performans göstermeleri adına üzerlerinde uzmanlık gücünü kullanmaya yatkın olmaktadır (Öztürk, 2021).

Bursalıoğlu (1998)'na göre yönetici örgüt üyelerinin neyi, ne zaman, nasıl yapacaklarına ilişkin yönergeler oluşturmaktadır. Bunların yerine getirilmesinde önemli olan etkileme süreci iki yönetime sahiptir (Taymaz, 2003, s. 46):

İç yöntemler

- 1) Örgüt üyelerinin karara katılımını sağlama
- 2) Örgütün ve kararların benimsetilmesi
- 3) Şahsi ihtiyaçların giderilmesi

Dış yöntemler

- 1) Hizmet içi yetiştirme
- 2) Yetkinin yerinde kullanımı
- 3) İnfomasyon sağlama

Hizmet içi eğitimler, yetki kullanımı ve yetki devri, bilgi sağlama etkileme sürecindeki dış yöntemlerdir. Bunların dışında etkileme sürecinde örgüt üyeleri üzerinde esas etkin olan iç öğelerin olduğu söylenebilir. Bursalıoğlu (2002) da yetkinin eğitim örgütlerinde dış etki yollarından çok iç etki yollarının etkililik ve hizmet standartlarını olumlu etkileyeceğini ifade etmektedir. Yetki diğer etkileme yollarından beklenen sonuç alınamaması halinde başvurulabilecek son seçenektir. Etkileme sürecinin dikkate alınmadığı örgütlerde karara dahil olma aksayabilmektedir. Bu da örgütsel içselleştirmeyi, motive olmayı, örgütte devam ve örgüt amaçları için çabalama isteğini zorlaştıracaktır. Lunenburg (2010) güdüleme ve motivasyonun bir etkileme yöntemi olduğunu hem bu şekilde örgütsel bağlılığında olumlu değiştiğini gösterdiğini ifade etmektedir.

Okul yönetiminde yöneticinin etkileme gücü eğitim personelinin de yöneticisi kadar meslek eğitimi almış olması nedenli zayıf kalabilmektedir. Okul örgütlerinin doğası nedenli yetki kullanımı etki için kullanılması gereken son seçenektir. Etkilemede en önemli unsurlardan olan iletişim becerileri, yönetim süreçleri ve liderlik konularında yöneticilerin yeterli olmaları gerekmektedir (Yılmaz,2008).

2.2.5 İletişim

İletişim karşılıklı konuşmanın ötesine geçen, insanla var olan ve devam eden bir süreçtir. İletişimle birey biyolojik canlının ötesinde sosyal bir varlığa dönüşmektedir. İnsanlar yaşamlarını sürdürmek için diğerleri ile iş birliğine ihtiyaç duymakta bu da iletişimi zorunlu kılmaktadır. Kendini ifade etme, bilgi paylaşma gibi gereksinimler anlamlı ve sistemli ortak semboller oluşumunu beraberinde getirmiştir. İletişim her zaman ve yerde insanlar, gruplar, türler arası mesaj değiş tokuşunu içermektedir. Durum ve olaylara ilişkin bilgi, tutum ve düşünceleri aktarmaktır. Duygu, düşünce, fikir, bilgi, kültürün sembollerle aktarımı iletişimi gerçekleştirilmektedir. İletişim bir alışveriş sürecini barındırmaktadır ve hem aktarım hem de karşıdan olan aktarımı almayı kapsar. Kaynak ve alıcı arasında kanallar vasıtasıyla ortak semboller ile yaşanan değişim ve aktarım süreci iletişimi oluşturmaktadır (Vural, 2012). İnsanın olduğu her ortamda olduğu gibi örgütlerin oluşumunda da iletişim başlıktır. İletişim örgüt üyelerinin kendini anlatma ve diğer örgüt üyelerini anlama anahtarıdır (Argon, 2021).

Gürsel (2012) iletişimi istenen davranış ve sonuçlar için sözlü veya sözsüz araçlarla etkileşim kurma şeklinde açıklamaktadır. Algılama, talep ve beklenti oluşturma, bilgi ile bağlı olma gibi özelliklere sahiptir. İletişim ağı ile örgütte parçalar bir araya gelir, karar verme sürecinin destekler, koordinasyon sağlar ve yetkinin görevlerinin gerçekleşmesine yardımcı olur. İletişim doğru yer ve zamanda kullanıldığında etkileme aracına dönüşebilmektedir.

Yılmaz (2008) iletişimi eşgüdüm sağlamanın temel aracı olarak görmektedir. İletişimle anlamlar ortak şekle getirilmektedir. İletişimin kaynak, hedef ve mesaj olmak üzere üç ana ögesi vardır. Yönetim sürecindeki iletişimi yöneticinin görevi, örgütsel amaçlar yönünde hedefi etkileme ve bu doğrultuda harekete geçirmeyi sağlamaktır.

Erdem (2019) iletişimin amacının etkileme olduğunu belirtmektedir. Yönetimsel, kişiler arası iletişim sürecinde göndericinin hedefi alıcıyı etkileyebilmektir. Yönetimsel iletişimi gerçekleştirilmek istenen ise örgütü amacına ulaştırmaktır. Örgütte diğer süreçler iletişime bağlı gerçekleşmektedir. Elma (2021) da iletişimi karşılıklı anlaşılma ve paylaşım süreci olarak tanımlamaktadır.

Balcı (2021) iletişimi 3 şekilde tanımlamaktadır:

- 1) Bilgi aktarımı ve karşılıklı değişim içeren süreç

2) Anlam ifade eden değer, inanç, duygu, durum gibi ögelerin paylaşımını kapsayan süreç

3) Ortak amaca ilişkin değişiklik gerçekleştirmek isteyen kimsenin diğerlerine yönelik anlaşılır kodlama, iletişim kanalları yolu ile mesajı ulaştırması ve alıcı tarafında bundan etkilenme sürecidir.

Toplumsal yapıda iletişim "öz-iletişim, kişilerarası iletişim, kişi-grup arası iletişim, gruplar arası iletişim, örgütler arası iletişim "olmak üzere beş boyuta sahiptir. Örgütsel yapı stabil değildir bu nedenle amaç ve işlevleri gerçekleştirmek etkin bir iletişimi gerekli kılmaktadır. Örgüt üyelerinin etkili katılımını, verim artışıını, motivasyonu, ihtiyaç ve beklenti uyumunu sağlamada iletişim önemli bir unsurdur. İletişim bilgi verme, düzenleme, bütünleştirme, ikna etme, sosyalleştirme yönetim işlevi bulunmaktadır. Yönetimde iletişimin örgüt üyesini öne çıkaran odakları onların ihtiyaç tespiti, gelişimleri için gereklilikleri öğrenme, örgüt üyesi ile ilişki geliştirme doğrudur. Örgütlerde formal ve informal iletişim söz konusu olmaktadır (Gürsel, 2015).

Formal iletişim örgüt içi hiyerarşiden kaynaklı olup akılcı ve planlı bir akış söz konusu olmaktadır. Formal (resmi) iletişim biçimleri:

- Yukarıdan aşağıya
- Aşağıdan yukarıya
- Yatay
- Çapraz şekilde gerçekleşmektedir.

İnformal (gayr-i resmi) iletişim: resmi kanallardan olmayan iletişim olup örgüt üyelerinin örgüte yönelik tutumlarını yansıtabilmektedir. Söylenti ve dedikodudan oluşmaktadır (Gürsel, 2015).

Özdemir (2021) iletişimin 4 işleve sahip olduğunu ifade eder: Kontrol etme, güdüleme, duygu ifadesi, bilgi aktarımı. İletişim süreci "kaynak, kanal, alıcı, kodlama, kod açma, ileti, gürültü, geri bildirim" ögelerini içermektedir. İletişim yazılı, yazısız ve sözlü olmak üzere üç çeşittir.

2.2.5.1 Okullarda iletişim süreci

Eğitim alanında da yöneticinin görevlerinden biri iletişimdir. Kontrol etme ile davranışların amaca yönelik etkilenmesi, güdüleme ile çalışanları başarıya yönlendirme iletişimle sağlanır. Duygu ifadesi ve bilgi aktarımı da iletişim sürecinin ilerlemesine destek olarak gerçekleşmektedir (Özdemir, 2021). Okul örgütü formal biçimde bir araya gelmiş olsa da informal iletişimin gelişiminin de yaşandığı örgütlerdir. Okullarda insan unsuru ve sosyalleşme diğer örgütlerden daha fazlaca ön plana çıkabilmektedir. Okullarda iletişim süreci diğer tüm yönetim süreçlerine, bilgi transferine, liderliğe, değişim ve gelişme, sosyalleşmeye yani hem örgütsel hem de şahsi amaçlara aracı konumundadır. Okul örgüt içi ve okul dışı çevresel unsurlar etkileşim ve örgütsel iletişimde etkin okullar için yönetici, öğrenci, öğretmen, memur, veli ve diğer paydaşlarla anlama ve anlaşılma konusunda kolaylıklar yaşanmaktadır (Kocabaş, 2021).

Okul yöneticileri okul içerisinde iletişimi güçlendirmelidir. Olumsuzluklarının minimum olması adına okul örgütünün üyeleri açık bir şekilde iletişime geçebileceği ortamı oluşturma yönetimin bir sorumluluğudur. İletişim net olması ve hızlı bir yayılım sağlama eğitim-öğretim faaliyetlerindeki aksaklıkları da en aza indirecektir. Okulların tüm paydaşları ile güçlü iletişime sahip olmak okul lehine olmaktadır. Örgüt içi ve örgüt dışı paydaşlarla iletişim imaj, karşılıklı beklentilerin anlaşılması, okula kaynak sağlanması gibi konularda olumlu sonuçlar doğuracaktır (Argon, 2021).

Kaya (1999) okul müdürlerinin sağlıklı örgütsel iletişimin gelişimine, iletişim özelliklerini ve engelleyen faktörleri önemsemesi, iletişim kanallarını etkili kullanması gerektiğini belirtmektedir. Bireylerin faaliyetleri iletişimden fazlaca etkilenebilmektedir. Eğitim yöneticisi kişi ve grup iletişimini gözlemleyerek dinamiğe uygun doğal iletişim yolları ile öğretmenleri ve diğer üyeleri örgüt amaçlarına yönlendirebilmelidir. Başarılı iletişim sağlanamayan bir örgütte diğer süreçlerin de başarıya ulaşması düşük orandadır.

2.2.6 Eşgüdümleme

Eşgüdümleme, iş bölümü yapılan örgüt görev ve eylemlerinin örgüt amaçları doğrultusunda bütün haline getirilmesidir. Eşgüdümleme her örgüt için oldukça önemli bir süreçtir ki yöneticiler “koordinatör” olarak da sıklıkla anılabilmektedir. Eşgüdümleme sürecinde yönetici orkestra şefi gibi örgütteki farklı birimleri, farklı görevleri, farklı

faaliyetleri ortak amaca ulaşmak için eş zamanlı bütünleştirmektedir. Eşgüdümleme örgüt için güç, maddiyat, zaman, tasarrufu sağlamaktadır (Kaya, 1999).

Eşgüdümleme süreci örgüt amaçlarına yönelik çalışan çabalarını bütünleştirmektir. Bu süreçte yönetici orkestrayı yöneten bir şef gibidir. Örgütteki tüm birimlerin en az zaman ve enerji kullanımı ile amaç doğrultusunda birlikte hareketi sağlanmaktadır (Memişoğlu, 2018).

Taymaz (2003) tanımı ile eşgüdüm madde ve insan kaynağının birlikte uyumlu hale getirilerek örgüt üyelerinin görev-yetki sorumluluklara ilişkin haberdar olunması ile farklı birimlerin bütün halinde hareket edebilmesini ifade etmektedir. Eşgüdümleme uzlaşısı içeren, örgüt içi kaynakları bir araya getirebilen, kararları uygulamaya dökmeyi sağlayan ve tüm süreçlerin katkısı ile gerçekleşen bir süreçtir. Örgüt amaçları, üyelerin yeterliği, iletişim ve zaman eşgüdümleme sürecinde etkili öğelerdendir.

Karip (2004) göre eşgüdümleme sürecinde örgütteki birimler uyumlu ve iş birliği halinde çalışmalıdır. Yöneticini görevi örgütü amaca uygun birimlere ayırma ve aralarındaki ilişkiyi ve işlevlerin gerçekleşmesini sağlamadır. Örgütün başarısı birimlerin niteliksel başarılarının etkileşim halinde olması nedeni en zayıf biriminki kadar olmaktadır.

Eşgüdümleme örgüt üyelerinin çabalarını bütünleştirmeye yönelik zamansal ayarlamalar ve amaca için gerçekleştirilen faaliyetleri düzenli ve bir arada yürütme sürecidir. Kaynakların, bilgi ve becerilerin birlikte kullanımı, örgüt üyelerinin bütünleşmiş senkronize eylemlerini içermektedir. Yöneticilerin kullanabileceği eşgüdümleme türlerinden biri de iç ve dış eşgüdümlemedir. İç eşgüdümleme örgüt içi alt sistemlerde gerçekleşmekte dış eşgüdümleme ise örgüt dışı gerçekleşmekte olup toplumsal, kültürel, ekonomik gibi çevresel faktörler, kurum ve bireyleri de içermektedir (Balcı, 2021).

2.2.6.1 Okullarda eşgüdümleme süreci

Okul örgütü tüm üyelerinin etkileşim ve yardımlarıyla yürüyen bir örgüttür. Bu da okullar için eşgüdümün öneminin daha da arttırmaktadır. Amaca erişimde beraber ve uyumu hareket etme ve iş birliğine gereksinim bulunmaktadır. Bunu sağlama ve bu konuda rehberlik etme okul müdürlerinin sorumluluğundadır. Eğitim öğretimde görev,

bilgi paylaşımı ve yardımlaşma ile ahenk ve birlikte çalışma sağlanarak okulu amaçlarına ulaştırmada başarılı olabileceğini söylemek mümkündür. (Başaran ve Çınkır, 2013: 294). Demirtaş ve Güneş (2002) okullarda eşgüdüm sürecinin okulun sahip olduğu tüm güçleri eğitimin amaçlarına ulaşma doğrultusunda uyum içerisinde yöneltme olarak tanımlamaktadır.

Eşgüdümleme amaçlara ulaşmayı sağlayan örgütsel çalışmayı gerçekleştirmeye yardımcı olmaktadır. Aksaklık ve problemleri çözümlenmede eşgüdüm oldukça önemli olmaktadır. Eşgüdümleme ile birlikte hareket etme, etkileşim ve iletişim halinde kalma, uyumlu çalışma ve ekip ruhunu hissettiren bir örgütsel ortam sağlanmaktadır.

Yılmaz (2012)'a göre okul müdürleri yönetim sürecinin tüm örgüt üyeleri ile gerçekleştiğini göz önüne alarak bunun ana noktasının eşgüdümleme olduğunu ve bu noktada kendisinin bu birlik içerisinde uyumlu çalışma sürecine dahil olduğunun farkına varmalıdır. Bu şekilde okulun diğer üyelerinin davranışlarını amaç çerçevesinde bütünleştirme ve yöneltmeyi kolaylaştıran bir unsurdur. Aynı zamanda örgüt dışı unsurların eşgüdümleme sürecine dahil edilişi tüm unsurlarla bir arada ve uyumlu eylemlerle sürecin yönetimi okul örgütünün temeli olan amaçlara ulaşımı sağlamada yardımcı olmaktadır (Açıl, 2020).

Eşgüdüm örgütün amaçlarına ulaşmada madde ve insan kaynaklarını bir araya getirilmesidir. Okul örgütünde insan kaynağı oldukça çeşitli olup okulun amacı için bir araya getirmek amaçları gerçekleştirme ruhunu yakalama adına oldukça önemlidir. Okul örgütlerinin büyüklüğü ve uzmanlaşma eşgüdümleme ihtiyacını arttırmaktadır. Okulda görevler iş bölümüne göre sınıflara ayrılarak birimler oluşturulmaktadır (zümreler gibi). Bunların bütünleşmesini yönetici eşgüdümleme süreci ile sağlamaktadır. Eşgüdüm aradaki bağı sağlamakta ve örgütün uyumlu biçimde amaca erişiminde rol oynamaktadır (Özdemir,2021).

Bozkurt ve Ergun (1998) okullarda dikey ve yatay olmak üzere iki eşgüdüm türünden bahsetmektedir:

Dikey eşgüdüm: Hiyerarşik olarak yönetici ve öğretmen arası gerçekleşmektedir.

Yatay eşgüdüm: Aynı düzey birim ve öğretmenler arası gerçekleşmektedir.

2.2.7 Denetim

Özdemir (2021) denetimi örgütün amaçlarına ulaşma seviyesini belirleme süreci olarak tanımlamaktadır. Denetim ile örgütsel etkililik, ihtiyaçlar ve de performans değerlendirilmesinin gerçekleşmesi sağlanmaktadır.

Sanal (2003) denetimi örgüt faaliyetlerinin amaca yönelik ve kurallar çerçevesinde sürdürülme durumunun belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Örgütsel faaliyetlerin planlarla uyumlu olması adına standartlaşmalar, karşılaştırma ve düzenlemeler denetim sürecinde gerçekleşmektedir.

Denetim tüm yönetim süreçlerini kapsayan döngüsel ve dinamik bir süreçtir. Denetim süreci örgütsel başarıyı belirleme planlamadaki standartlara uygunluğu varsa sapmaların düzeltilmesine ilişkin düzenlemeler ile örgütsel verim ve etkililiği sağlamaya yönelik yöneticinin sistemli çabalarını ifade etmektedir. Denetim ile düzenleyici tedbirlerin yanı sıra önleyici tedbirleri almak da mümkün olmaktadır. Denetim örgütün devamlılığını sağlamada oldukça önemlidir. Denetimin amacı planlanan standartlar uygun ve örgütsel amaçlara erişmektir. Örgütsel amaçlara ulaşmada denetim sürecinin varlığı vazgeçilmezdir (Ağlargöz, 2012).

Denetim süreci değerlendirmeyi içermektedir. Değerlendirme örgütün yaptıklarının başarısını belirleme için denetim faaliyetlerinden oluşan bir süreçtir. Denetim sürecinde örgütün ve faaliyetlerinin durumu belirlenmektedir (Yılmaz, 2008).

Demirkan (1977) denetimi faaliyetlerin yasal, rasyonel uygunluğunu anlama ve bunu gerçekleştirme adına süreci başından sonuna izleme ve kontrolü içeren sözlü ya da yazılı davranışları kapsayan süreç olarak tanımlamaktadır. Akyel'e (2012) göre örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için denetim vazgeçilmez bir ögedir. Söz konusu faaliyetin gerçekleşme durumu, nasıl ve ne kadarının gerçekleştiği, düzeltilmeye ihtiyaç duyulan noktaların varlığı, amaca ne derece uygun gerçekleştiği denetim süreci ile ortaya çıkabilmektedir. Denetim süreci güvenilir, objektif ve geçerli bir sistem temelinde amaçları net şekilde oluşturulmalıdır (Bozkurt, 2013).

Denetim ile örgütün amaçlarına ulaşma, durum iyileştirmesi, sorunları ortaya çıkarma sağlanmaktadır. Denetim devamlılık, önlem ve sınır belirleme, düzeltme, koordinasyon, etkililik ve verimlilik, standartlaşma, ekonomiklik, gelişimi hedeflemektedir. Süreç içerisinde zamanında, tarafsız ve bilimsel gerçekleşen geri

bildirimler söz konusu amaçlara ulaşma için önem taşımaktadır. Geri bildirim işlevi ve süreçteki zaman yönetimi de örgütsel faaliyetleri yönlendirme noktasında ayrı bir öneme sahiptir (Kebeli,2020). Denetim yönetimdeki süreçlerin tüm aşamalarında yer almalıdır ve amaçları başarmanın oranını değerlendirmenin yanı sıra başarı engellerini ortaya çıkarma ve düzeltmeye odaklanmalıdır (Akçadağ,2016)

Başaran ve Çınkır (2013) denetimin 4 aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir:

Ölçünleme: Faaliyetin başarı seviyesine ilişkin standartlar belirleme

Ölçme: ölçümü istenen nesne ya da durumların sayısal değerlerinin belirlenmesi

Karşılaştırma: Ölçünleme ve ölçme aşamalarındaki değerlerin kıyaslanması

Düzeltilme: Karşılaştırmada çıkan farkın amaca uygun tekrar düzenlenmesi

2.2.7.1 Okullarda denetim süreci

Eğitim hizmeti veren okul örgütlerin denetleme sürecinde eğitimsel hedefleri gerçekleştirme seviyeleri ve etkililikleri ele alınmaktadır. Denetimin ile hedeflenen başka bir durum ise okul örgütü üyelerinin ihtiyaçlarının giderilmesi ve doyum seviyelerini ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda denetim ile performansların değerlendirilmesi ve örgütsel amaca uygunluk durumları ele alınmaktadır. Okullarda denetim eğitimsel amacı gerçekleştirmedeki süreci ve sonucunda elde edilenleri değerlendirmeyi kapsamaktadır (Özdemir, 2021).

Denetlemede yönetici oldukça önemli bir role sahiptir. Süreç içerisinde yöneticinin bilgi, beceri, uzmanlık, kişilik ve becerileri süreci doğrudan etkilemektedir. Denetleme ve değerlendirme örgüt içi ilişkiyi olumsuz etkileyebilecek hassasiyete sahip süreçtir. Okul örgütünde denetimde ön plana çıkan üye grubu çoğunlukla öğretmenler olmaktadır ve öğrencilerdeki değişimin görünürlüğü uzun süre alması bakımından denetim süreci güçlükler ve hassasiyet içeren bir süreci kapsamaktadır. Okullarda sürecin tarafsız, işlevsel, önyargısız olmasına ve ihtiyaç, durum ve doğru yöntem seçimine ekstra ihtiyaç duyulmaktadır (Karagöz, 2006).

Öğretmen performanslarında denetim sürecinde amaç eğitim niteliğini arttırma, performans iyileştirme, yasal zorunlulukları yerine getirme, öğretmenlerin mesleki

gelişimine katkı, başarı performansı yüksek öğretmenler için devamlılık ve motivasyon sağlamaktır (Karip vd., 2002, akt. Karagöz, 2006).

Başaran ve Çinkır (2013) okul örgütü içi etkililik sürdürmenin denetlemenin amacını oluşturduğunu ifade etmektedir. Denetim yönetsel, eğitsel, örgütsel tüm amaçları kapsamaktadır. Örgüt üyelerinin performans artışı, başarı için etkili ve verimli faaliyetleri gerçekleştirebilme, gelişimlere adapte olabilme, motivasyon sağlama gibi unsurlar için denetim süreci özenli ve tüm örgüt çalışanlarının dahil edildiği süreç olmalıdır.

Okullarda denetleme süreci amaçları gerçekleştirmeyi, örgüt üyelerinde bağlılık, moral-motivasyon gelişimi sağlamalıdır. Süreç örgüt üyelerinin tümünü kapsamına almalı, gelişimi destekler nitelikte olmalıdır. Denetlemede örgüt üyeleri arasındaki performansa farkları da görülebilir olmalı yönetici sürece olumlu tutum ile yaklaşmalıdır (Ilgar, 2005).

2.2.8 Yönetim süreçlerinin etkililiği

Demirtaş ve Güneş (2002) yönetim sürecini örgütsel yapının yönetimin işlevlerini sağlaması olarak ifade etmektedir. Aynı zamanda örgütsel amaçlara ulaşımı diğer bireylere iş gördürme etkinlikleri aracılığı ile ulaşmayı kapsamaktadır. Örgütsel amaçlar ile üretilen hizmetin veya ürünün ne olacağı ve niteliği saptanmaktadır. Yönetsel etkililik yönetimin örgütsel etkililiği sağlanma yönünde yapılması ve devam etmesini ifade etmektedir. Örgütsel etkililik ise planlanan seviyede örgüt amaçlarına ulaşmakla sağlanmaktadır.

Seretel, Karataş ve Karadağ (2021) yönetim sürecini amaçların etkili biçimde gerçekleştirilmesi, sistematik ve bütüncül faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Yönetim süreçlerinin etkililiği örgütün varlık amacını doğrudan etkilemektedir. Duran (2023) örgütsel etkililiği yönetim süreçleri etkililiği ile doğrudan etkileşim halinde olduğunu ifade etmektedir. Yönetim süreçleri etkili kılındığı takdirde ve de yöneticinin bu konudaki etkililiği ve sürece personeli dahil etmesi ile örgütsel etkililik sağlanacaktır. Dilber (1976) yönetsel etkililiği yönetimin temeli olarak görmektedir. Yönetim süreçlerini etkili kılmak da yöneticinin temel görevi ve başarıyı yansıtan bir unsurdur. Yönetimin etkililiği süreç çıktıları ile, örgütsel amaç ulaşmadaki ile anlaşılmaktadır. Bu noktada yöneticinin tüm

yönetim süreçleri etkili ve doğru yönetimi, kararlar ile elde edilen sonuç önem arz etmektedir (Tınaz, 2014).

Etkili yönetici verimli zaman kullanımının, iş bölümü ve iş dağılımının kendi denetimi altında olması nedenli niteliği belirleyecek yetkilere sahiptir. Bu sayede yönetici olumsuzlukları ortadan kaldırma etkili ve verimli örgüte yönetimle katkıda bulunabilmektedir (Karşlı,2004). Ilgar'ın (2000) ifadesi ile yönetici belli görev tanımı ve sorumluluklar dahilinde örgütsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda örgüt idaresini sağlayan kişidir. Bu noktada zamanı kullanımı örgüt üyelerinin ihtiyaçları ve örgütsel amaçlara ulaşma bağlamında kararlar alma ile gerçekleşmektedir. Yönetim için zamanı iyi planlama elzem bir konu olup zaman yönetimi etkililik için yöneticinin önemli görevlerindedir. Zamanın etkin ve verimli kullanımı başarıyı getirecek temel öğelerdendir. Aynı zamanda işgörenler arası yönetime güven ve örgütsel bağlılığı olumlu etkileyici unsurlar arasındadır.

Örgütlerde etkililik amaçların gerçekleştirilmesi olarak ele alınmaktadır yönetim süreçlerinin etkililiği ise yönetim için bahsi geçen süreçlerin etkili gerçekleşmesi ile olmaktadır. Okullar söz konusu olduğunda da aynı durum geçerlidir. Hedeflerine ulaşım ve işlevsellik okulun etkililiği için kriterdir. Okullarda mal üretimi yapan örgütlere kıyasla etkililiği tespit etmek zor olabilmektedir. Çünkü okul hizmet üreten ve girdi ve çıktısı insan olan bir örgüttür. Amaçları somut olmayan özelliklere daha yatkın değerler bağlamında yorumlara açıktır. Nicel çıktılar ve genel-geçer kriter geliştirme okul örgütü için zor olabilmektedir (Şişman, 2020; Gül,2020).

Okul örgütünün varlığını devam ettirebilmesi işlevlerini etkili gerçekleştirebilmesine bağlıdır. Amaçları ile uyumlu yapılanma, koordinasyon, planlama bunu uygulama ve denetleme için etkili okul yönetimi şarttır. Okul yönetimini etkililiği amaçlara ulaşım oranlarının karşılaştırılması ile olmaktadır. Okulun etkililiği yeniliklere ve değişime olumlu yaklaşma ve adaptasyonu sağlamada örgütsel faktörlerle uyumlu hale getirme ile mümkündür. Okul etkililiğinde yeterlilik, veremlilik, iklim, kültür, değerler, değişime açık olma yaratıcı olma gibi örgütsel faktörlerinde etkisi bulunmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2004'ten akt. Demirdağ, 2018). Bu durum değerlendirildiğinde bunların sağlanmasını yönetime ait olduğu görülmekte ve her bir yönetim sürecindeki etkililiğin genel olarak okulun ve yönetimin etkililiği ile doğrudan ilişki içerisinde bulunduğunu söylemek mümkün olabilmektedir.

Okul örgütlerinin etkililiğini sağlamakla yöneticiler yükümlüdür. Okulun hedef ve amaçlarına ulaşımında yönetici gereksinim duyulan kaynakları sağlamalı ve yönetim süreçlerinin etkili gerçekleştirerek bunları işlevsel hale getirmelidir (Kondakçı ve Zayim, 2013). Okul etkililiğinde yönetici ve yönetim etkinlikleri oldukça öneme sahiptir. Yönetim süreçleri etkililiği ve okul etkililiğinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür (Duran ve Kazak, 2024). Başaran ve Çınkır (2013)'a göre de eğitimde etkililik yönetimin etkililiği ile bağlantılıdır. Öğretimin amaçlara uygun planı, sorunların etkili çözümü, etkili iletişim, örgütlenme ve eşgüdümleme ile nitelikli değerlendirme süreci etkililiği sağlayacak noktadır.

Okullarda da yönetim süreçlerinin etkililiği pek çok faktörden etkilendiği gibi bürokratik yapıdan da etkilenmektedir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapı öğretmenlerin okula ilişkin eylem ve tutumlarını etkilemekte olup yönetim süreçlerinin etkililiği üzerindeki değişimlere sebebiyet verebilmektedir. Kolaylaştırıcı bürokratik yapı öğretmenin karar sürecine katılımını, problem çözümü, iş bölümüne katılımını böylece öğretmen etkililiğini artırarak yönetim süreçleri ve okul etkililiğini doğrudan etkilemektedir (Wu vd., 2013'ten akt. Seretel vd., 2021). İnanan (2022) okulun amaçlarını gerçekleştirmede yönetim süreçlerinin etkili gerçekleşmesinin önemini ve bunu sağlamak içinde yetkin yöneticilere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Yöneticilik uzmanlık gerektiren bir meslek olarak yapılandırılması ve bilgi- beceri, güdülenme, kişisel ve mesleki gelişim yönünde desteklenerek yönetsel sorunların pek çoğunun aşılabileceğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin bilişsel, psikososyal, motor gelişimlerini destekleyen, en uygun öğrenme ortamının sağlandığı okulların etkili olduğunu söylemek mümkündür. Etkili okullarda amaç, misyon, vizyon net biçimdedir, başarı durumu izlenir, öğrenme etkinlikleri için vakit öncelikli olarak ayrılmakta buna uygun ortam ve iklim geliştirilmektedir. Okul, örgütünün tüm üye paydaşları ile olumlu ilişki içerisindedir. Okul örgütünün hedefi eğitimin amaçları doğrultusunda bireylerde bilgi, tutum, beceri boyutlarında davranış değişikliğini sağlamaktır. Girdisi ve çıktısı insan olan bu örgütün davranışlarda değişim yaratma amacı soyut olmakta ve değerlendirme yapmayı zorlaştırabilmektedir (Sağlam, 2008).

2.3 Örgütsel Bağlılık

Örgütü etkili ve verimli kılmak yönetimde önemli amaçlardan biridir. Bunun için örgütü oluşturan bireylerin motivasyonlarının yüksek olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yönetim, örgüt üyelerinin görevlerini gerçekleştirme isteklerinin oluşum ve devamlılığı için çabalamalıdır. Örgüt amaçları ulaşma ve yönetsel süreçlerden beklenen sonuçlar elde edilmesi adına çalışanların etkili ve verimli olma yönünde motivasyonları sağlanmalıdır. Bu noktada örgütsel bağlılık örgüt için temel bir unsur görevindedir. Örgüte bağlılık ve rollerin etkili biçimde yerine getirilişi örgütü amacına ulaştırmaktadır. Örgütsel bağlılık örgüte yönelik duygu içerikli davranış ve tutumları da kapsamaktadır. Örgütün varlığını devam ettirme ve amaçlara ulaşma bakımından ihtiyaç duyulan uyum sağlamış, tatmin olmuş, verimli, üretici, olumlu tutumlar geliştirmiş personel örgütsel bağlılık seviyesi ile doğrudan ilişki içerisinde (Sığırı, 2007). Kavrayıcı (2019) örgütsel bağlılığın örgütteki kişilerin örgüte ilişkin sadakat, çalışma arzusu ve sevgilerini kapsayan psikolojik bağ ifade ettiğini belirtmektedir. Örgütsel bağlılık duygusu örgüt içi performansı olumlu yönde etkileyerek verimlilik ve örgütsel etkililiği arttırmaktadır. Yüksek örgütsel bağlılığa sahip bireyler örgüt ile bütünleşme, örgütte kalma isteğinin devamlılığı, örgütün sürdürülebilirliği, başarısı ile amaçları gerçekleştirme yönünde olumlu katkılar sunmaktadır.

Örgütsel bağlılık alan yazında pek çok tanıma sahiptir. Örgütsel bağlılık bireyin örgüt değer ve amaçlarına etkili ve taraflı bağlanmasını, örgütsel bütünlük sağlamasını ifade etmektedir. Örgütsel amaç ve değerleri çıkar gözetmeksizin öncelikleme ve içselleştirme ile örgütte devam etme isteğinin sürdürülmesini, örgüte ve örgütsel role bağlılığı kapsar (Demirtaş ve Güneş, 2002). Yüksel (2000) örgütsel bağlılığı sadakat yanı sıra örgütün iyilik hali ve başarı devamlılığı için üyelerin çabaladığı süreç olarak ifade etmektedir. Arapoğlu (2021) örgütsel bağlılığı personelin görev aldığı örgüt ve onun hedefleri ile özdeşleşme ve örgütte kalma arzusu olarak tanımlamaktadır. Celep (2000) örgütsel bağlılık örgütün bireye yüklediği formal ve normatif gereklilikler haricinde kişinin örgütsel amaç ve değerlere ilişkin davranışlarını kapsamaktadır. Balcı (2003) örgütsel bağlılığı örgüte ait değerler ve amaçların çalışanlarca benimsenmesi ve bunun devamlılığı sağlama için kişinin çabalaması olarak ifade etmektedir. Bayram (2005) örgütsel bağlılığı çalışanlar yönünden içinde buldukları örgüte karşı gelişen bağlanma gücü olarak ifade etmektedir. Bu bağlılık ne kadar güçlü ise çalışma kalitesinin o derece

olumlu arttığını belirtmektedir. Örgütsel bağlılık örgütün hedeflere ulaşmasında büyük bir öneme sahip olup, örgütsel bağlılığı yüksek üyelerin bu hedefleri gerçekleştirme konusunda ekstra çaba gösterdiği, örgütle geliştirdikleri ilişkinin olumlu olduğu ve örgütsel üyeliğin süresinin uzadığı görülmektedir. İşe devamlılık, hizmet kalitesinde artış, işe vaktinde gelme, sorumluluklarını gereken şekilde yerine getirme gibi olumlu unsurlar bağlılığın arttığı oranda artış göstermekte olup aksi durumda olumsuz yönde etkilenmektedir. Porter, Steers, Mowday ve Boulian (1974) örgütsel bağlılığın çalışanların örgüte ilişkin geliştirdiği çok yönlü, derin bağı içerdiğini, bireyin örgütteki hedef ve değeri içselleştirerek bunları gerçekleştirme ve de örgütte devam etme adına çabalamayı kapsadığını belirtmektedir. Porter, Steers, Mowday (1979) örgütsel bağlılık da örgüte ait amaç ve değerlerin kabul edildiği ve bunlar için çabanın gerçekleştiği aynı zaman da örgütte kalma isteğinin ön planda olduğunu belirtmektedir. O'Reilly ve Chatman (1986) için örgütsel bağlılık örgütün değerleriyle hedeflerinin çalışanlarca içselleştirilmesidir. Schermerhorn, Hunt ve Osborn (1994) için örgütsel bağlılık örgütün çıkarları doğrultusunda davranış sergilemede normatif baskıyı içselleştirmeyi, Wiener (1982) için ise kişinin kendi çıkarları dışında örgüt amaç ve değerlerini duygusal bağlanmada benimsemesini ifade etmektedir (akt. Bozkurt ve Yurt, 2013). Bozkurt ve Yurt (2013) örgüt bağlılık kavramının farklı tanımları yapılmış olsa da bu tanımların birleştiği noktanın bireyin örgüt içerisinde devamlılığının sürdürülmesi çabası olduğunu belirtmektedir. Meyer ve Allen (1997) örgütsel bağlılığın çalışanın örgüte ilişkin geliştirdiği sadakati ve psikolojik yönden bağı içerdiğini belirtmektedir. Örgütsel bağlılığın personel ile örgüt ilişkisini gösteren ve de personelin örgüt içerisinde devamlılığı isteğini etkileyen psikolojik süreç olduğunu belirtmektedir. Gürbüz (2006) örgütsel bağlılığı personelin örgütü ile duygusal yönden bütün hissetmesi, örgüt amaçlarının içselleştirilmesiyle birlikte örgütte varlığını devam ettirme arzusunun gelişmesi olarak tanımlamaktadır. Salancik (1977) örgütsel bağlılığı çalışanların örgüt içi davranışlara, inançlara, fiillere karşı oluşan bağlılığı olarak tanımlamaktadır Örgütsel bağlılıkta süreç dinamizm ve bir döngü içerisinde gerçekleşmekte olup, çalışanların örgütle oluşturduğu bağın duygu ve inancın ötesinde tutum ve davranışlarla artan ve güçlenen bir duruma sahiptir. Balay (2014) da örgütsel bağlılık konusunda örgüt çalışanlarının arasındaki özdeşleşme, örgüt ve birey amaçlarının uyum sağlaması ve içselleştirme noktalarına dikkat çekmektedir. Swales (2002) bireylerin istekli şekilde yer aldıkları örgüte ait değerleri özümseyerek örgütsel amaçları yönünde davranış sergileme

ve örgütte kalma isteğini devam ettirmeyi örgütsel bağlılık olarak tanımlamaktadır. Firestone ve Pennell (1993) çalışanın örgüt ve değerlerine yanlı ve etkin bağlılığının örgütsel bağlılık olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlılıkta bireyin içsel motivasyonu, örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, örgüt içi rolünü ve kurallara uyumu dışsal etkiye ihtiyaç duymaksızın istekli şekilde gerçekleştirme, örgüte ilişkin kuvvetli inanca sahiplik, maksimum performans ve örgütte devamlılığı için çaba gösterme, denetim gerektirmeyen içsel güdülenme durumları söz konusudur (akt. Balay, 2014).

Sonuç olarak örgütsel bağlılık çalışanın iş örgütüne yönelik duygusal bağ, sadakat tutumu, bağlılık geliştirmesini kapsamaktadır. Örgütsel bağlılığı bireyin çalıştığı örgütün değer, misyon, vizyon, amaçlarını içselleştirmesi örgüte ilişkin aidiyet ve de örgüt başarısı için çabalama tutumları geliştirmesi olarak ifade etmek mümkündür. Örgütsel bağlılığı yüksek olması çalışanlar motivasyon, verimlilik, örgütte devamlılık bakımından örgüt başarısını arttırmaya yönelik artılar sağlamaktadır. Örgüt açısından örgütsel bağlılığa yüksek üyelere sahip olmak olumlu bir ortam oluşumunu, örgüt hedeflerine ulaşmayı, örgüt kültürü ve dolayısıyla başarı elde etmeyi kolaylaştırmaktadır. Örgütsel bağlılıkta örgütün amaçları benimseme görevlerini bununla uyumlu gerçekleştirme ve kendini örgütle bütünleştirme söz konusudur. Örgüte duyulan inanç, sadakat, örgüt başarısı ve çıkarlarını ön planda tutarak bireyin örgütle kendini yakınlaştırması örgütsel bağlılığın işaretleri olabilmektedir.

Kuvas (2006) örgütsel bağlılığın olumlu yönleri ve iş verimliliği, motivasyon, işten ayrılmama ve devamı sürdürme konularında çalışan ve örgüt verimliliği ile etkililiği artıran önemli bir araç olduğunu ifade etmektedir. Sığırı (2007) örgütsel bağlılığı örgütün başarısı adına üyelerinin sadakatine ek olarak örgüt bazında paylaşılan değerler, hedefler ve kültür çevresinde birleşmesi amacıyla çaba sarf edilen süreç olarak tanımlamaktadır. Örgütün amacı maksimum verim ve etkili sonuç almaktır, bunun gerçekleşmesi için en önemli öğelerden biri örgütün üyelerinin örgütsel bağlılık düzeyleri olmaktadır. Bireysel performanslar örgüt performansı adına oldukça önemli bir unsur olmakla birlikte örgütsel bağlılıktan etkilendiği görülmektedir. Örgütsel bağlılık verim, performans farklılıkları, işi sürdürme, devamlılık, işten ayrılık, işe giriş durumları gibi hem bireyleri hem örgütü etkileyebilecek bir kavramdır. Allen ve Meyer (1991) ifadesi ile örgütsel bağlılık kişilikten, yönetimin politikalarından, yöneticiyle olan ilişkiden, örgüt içi eğitim, roller, işte ilerleme imkanlarından, örgütsel adaletten, maddi kazançtan etkilenmektedir. Allen

ve Meyer (2004) örgütsel bağlılık bu faktörler dahilinde örgütsel bağlılığı yüksek olan personellerin örgüt amaçlarına ulaşma ve sorumluluklarını gerçekleştirme konusunda daha istekli şekilde çaba gösterdiklerini ifade etmektedir (akt. Gürbüz,2011). Gürbüz (2011) örgütsel bağlılığı yüksek bireylerin işten ayrılma oranının düşük olacağından ve böylece sahip olunan iş gücünün örgüt lehine korunacağından bahsetmektedir. Kaliteli iş gücünü elde tutma örgütsel bağlılık artışı ile doğru orantılı gerçekleşmektedir. Avcı (2017) da örgütlerin varlıklarını gerçekleştirme ve devamlılık sağlama yönünde örgüt üyelerinin bağlılıklarının önemini vurgulamaktadır. Örgüte bağlılık çalışanların tutum, davranış ve duygularını, performansını dolayısıyla örgütün başarısını etkilemektedir. Yani bu noktada örgüt başarısının yüksek örgütsel bağlılığa sahip çalışanlarla ilişkili olduğunu söylenebilecektir.

2.3.1 Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler

Örgütsel bağlılık kişisel faktörlerden ve örgütsel faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu başlık altında da söz konusu faktörlere yer verilerek açıklamaları yapılmaya çalışılmıştır.

2.3.1.1 Kişisel faktörler

Şencan (2011) örgütsel bağlılık üzerinde etkili kişisel faktörler ilişkin yapılan araştırmalar aralarında güçlü ilişki olduğu sonucunu elde ettiğini ifade etmektedir. Örgütün hedef ve değerlerinin içselleştirilmesini bireysel özellikler, iş beklentileri, psikolojik sözleşme gibi bazı faktörlerden etkilenmektedir. Kişisel faktörler bireyin örgütle bütünleşmesi ve örgütte kalıcılığının sağlanması bakımından önem arz etmektedir. İş beklentilerinin örgütsel bağlılığa etkisi bireyin beklentileri ile örgüt beklenenlerinin uyumu doğrultusunda bağlılığın artışı şeklinde olmaktadır. Psikolojik sözleşme bireyin örgüte katılması itibariyle başlayan, bireyin yapmasının beklenen yazısız görev ve davranışları ifade etmektedir. Örgüt ve üye açısından tatmin edici psikolojik sözleşme örgütsel bağlılığı artırma niteliğine sahip olmaktadır. Yılmaz (2003) da demografik özellikler ve örgütsel bağlılığa ilişkin araştırmalar da eğitim düzey ile negatif, yaş ile pozitif ilişki olduğu cinsiyet ile ilişki konusunda ise net bir sonuç elde

edilmediğini ifade etmektedir. Bazı çalışmalar da kadınların işe katılım ve bağlılık oranlarının erkekler kıyasla yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

2.3.1.2 Örgütsel faktörler

Örgütün paylaştığı değerleri, inançlarını, üyeler arası ilişki ve örgüt içi kuralları içeren örgüt kültürü örgüt üyelerinin bağlılıklarını etkileyebilmektedir. Örgüt kültürü örgüt amacına ulaşmada üyelerin etkin katılımını sağlama, örgütü benimseme yönünde oluşturacak kültür verimliliği olumlu etkileyerek örgütsel amaçlara ulaşımı kolaylaştırmaktadır. (Köse vd., 2001).

Yönetici ve örgüt üyeleri ile birbirleri arasındaki iletişimin kalitesi ve rahat gerçekleşiyor oluşu örgüte bağlılığı artıracak etkiye sahip olabilmektedir. Etkili iletişim örgütteki belirli olmayan faktörlerin önüne geçme, güven ortamı, yüksek motivasyon içi katkılar sunmaktadır. Böylece örgüt üyelerinin örgütü özümsemesi kolaylaşmaktadır (Güçlü, 2006).

Örgüt içerisinde rollerin belirlenmiş olması ve iş bölümünün uygun şekilde sağlanması örgüt açısından amaca ulaşmayı kolaylaştıran faktör olduğu belirtmektedir. Örgüt üyeleri açısından ise rol, sorumluluk ve görevlerin belirginliği bireylere netlik ve tutarlılık sağlayacağından örgütü benimsemeyi dolayısıyla örgütsel bağlılığı arttırmaktadır. İş bölümünün sağlanması hem işleyişi hızlandıracak hem de örgüt üyeleri arasındaki ilişkiyi geliştireceğinden bağlılığa olumlu katkılar sunmaktadır (Arı ve Şahin, 2016)

Bursalıoğlu (2002) ifadesi ile örgüt üyelerinin karara katılımı verimi artırma açısından gerekli bir unsurdur. Sapançalı (2002) karara katılımın örgüt üyesi açısından iş tatminine katkı sunacağını örgüt açısından ise kararları vermede iyileştirme sağlayacağını ifade etmektedir. Karara katılımın önemi bireyin saygı ve tanınma gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Bu durum aitlik hissini dolayısıyla da örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkileyecek bir ögedir (akt. Öztaş, 2010).

Ücret bağlılığı etkileyen bir diğer faktördür. Maddi kazanç sosyal statü üzerinde etkili olmaktadır. Yüksek ücret bireyin örgütsel bağlılığını arttıran bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır (Balay, 2000).

İşin niteliği ve önemi de örgüt üyelerinin bağlılığını etkilemektedir. Arı ve Şahin (2016) bunun nedenini bireylerin güdülenmesi üzerinde etkili olması olarak açıklamaktadır.

Kılıç ve Öztürk (2010) örgüt içi kariyerde ilerleme imkanları, eğitim fırsatları ve bireylerin kariyer gelişimleri için desteklenmelerinin yani kariyer yönetiminin örgütsel bağlılığı arttıracığını ifade etmektedir.

Örgütsel adalette örgüte bağlılığı etkileyen bir diğer faktördür. Yazıcıoğlu ve Topaloğlu (2009) adil bir yönetim anlayışının örgütsel bağlılığı arttıracığını ifade etmektedir.

2.3.2 Örgütsel bağlılık düzeyleri

Örgütsel bağlılık düzeyleri düşük, orta, yüksek olabilmektedir. Öztürk (2018) örgütsel bağlılık düzeyleri örgüt üyelerinin kendilerini örgütle bütünleştirmesi oranına göre değiştiğini ifade etmektedir.

Allen ve Meyer (1991) örgütsel bağlılığı kişinin örgüt ile özdeşleşmesine tanımlayan psikolojik durum şeklinde açıklamakta olup; örgütsel bağlılığı devam bağlılığı, duygusal bağlılık, normatif bağlılık olarak üç boyutta ele almaktadır. Bireylerin örgütte istekli olarak kalmaları duygusal bağlılık, ihtiyaç nedenli kalmaları devamlılık bağlılık, zorunlu olarak kalmaları ise normatif bağlılıktır (Allen ve Meyer,1997).

Düşük düzeyde örgütsel bağlılık; çalışan ve örgüt arasında bağlılığın güçsüz olduğu, çalışanın örgüt amaçları için gerekli tutum ve hareketlere sahip olmamasıdır. Kişinin örgütte kalışı mecburiyetten kaynaklandığından bu bağlılık düzeyi zorunluluk bağlılığı olarak kabul edilmektedir. Allen ve Meyer'in sınıflamasındaki “devamlılık bağlılığı” ile eş değer olan bu düzeyde bireyin örgütü benimsemesi ve aitlik hissi zayıftır. Bireyin örgüt içerisinde kalma sebebi emeklilik, iş arkadaşlığı, kariye gibi bireysel yatırımlarından kaynaklıdır. Düşük bağlılık düzeyine sahip çalışanın örgütte devamlılık ihtimali düşük olmaktadır. Bu düzey çalışanlarda örgüt değiştirme durumu güçlü olduğundan örgüt için tercih edilmeyen çalışanlar olabilmektedir (Koç, 2009). Uzun (2020) ifadesi ile bu düzeyde örgüt ve birey arasında bağ oldukça zayıf olup, birey örgüt için minimum düzeyde çabalamakta ve asgari düzeyde sorumluluklarını yerine

getirmektedir. Düşük örgütsel bağlılığa sahip örgüt üyelerinden “duygusuz çalışan” olarak da bahsedilmektedir.

Orta düzey örgütsel bağlılıkta Öztürk (2018) örgüt üyelerinin örgüt değer ve hedeflerini kabullendiklerini fakat tam manası ile içselleştiremediklerini belirtmektedir. Koç (2009) da orta düzey bağlılık ile ilgili kişinin örgütün amaç, etkinlik, prensiplerini kabul ettiğinden ama kendisini örgüte tam olarak ait hissetmemesinden bahsetmektedir. Orta seviye bağlılığa sahip üyeler örgüt çıkarları, beklentileri için hareket etse de kendi çıkarları ve değerleri ile örgüt arasında kaldıklarında zorlanma yaşamaktadır. Yani örgüt değerleri kabul edilmiş olsa da bireysellik de ön planda olabilmektedir. Bu düzey şekilsel bağlılık olarak da adlandırılmakla birlikte Allen ve Meyer’in sınıflamasında “normatif bağlılığa” karşılık gelmektedir. Bu düzeyde kişi için örgütte devamlılık bir görev niteliğinde olup örgüte bağlılığı ahlaki açıdan bir doğru olarak görmektedir.

Yüksek düzey örgütsel bağlılık Bayram (2005) yüksek örgütsel bağlılığı örgüte aidiyet ve değerlerin içselleştirilmesine ilişkin güçlü bir yönelim olduğunu ifade etmektedir. Çalışanlar bu yönde bir tutum geliştirmekte olup örgütün değer ve amaçlarını ön plana çıkararak hareket etmektedirler. Yüksek düzey örgütsel bağlılığa sahip örgüt üyelerinin örgütten ayrılma ihtimali düşük örgütü başarıya ulaştırma ihtimali yüksek olmaktadır. Koç (2009) söz konusu düzeyde örgüt üyesi açısından örgütün amaçlarını kabullenme, değerlerini içselleştirme, örgütle bütünleşme ve adanmışlık durumunun olduğundan bahsetmektedir. Kişi burada örgütü başarılı kılmak için gerekenler için gönüllü olarak fazlasıyla çabalamaktadır. Bu seviyede bağlılığa sahip üyelerin performansları yüksektir ve örgütten ayrılma olasılığı düşük olup örgütte devamlılığı gönüllü şekilde sürdürmektedirler. Kişisel ve örgüt çıkarlarının uyum gösterdiği, kişinin örgütte yer almaktan haz aldığı ve duygusal bağın geliştiği bu düzey Allen ve Meyer’in sınıflamasında “duygusal bağlılık” olarak isimlendirilmektedir.

2.3.3 Örgütsel bağlılık yaklaşımları

Örgütsel bağlılığa ilişkin yaklaşımlar literatüre bakıldığında farklı gruplara ayrıldığı görülmektedir. Mowday, Porter ve Steers (1982) örgütsel bağlılık konusunda örgütsel davranışçılarının tutumlar üzerine sosyal psikologların ise davranışlar üzerine odaklandığından bahsetmektedir (akt. Gül,2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımları Sürücü

ve Maşlakçı (2018) tarafından tutumsal ve davranışsal olarak iki grupta Gül (2002) tarafından tutumsal, davranışsal ve çoklu bağıllık şeklinde üç grupta ele alınmıştır.

Tablo 2.1

Bağıllık Türleri

| Tutumsal Bağıllık | Davranışsal Bağıllık | Çoklu Bağıllık |
|---|--|----------------|
| ✓ Kanter'in sınıflaması (1968) | ✓ Becker'in Yan Bahis yaklaşımı (1960) | |
| ✓ Etzioni'nin sınıflaması (1975) | ✓ Salancık'in yaklaşımı (1977) | |
| ✓ Katz ve Khan'ın sınıflaması (1977) | | |
| ✓ Mowday'ın sınıflaması (1982) | | |
| ✓ O'reilly ve Chatman'ın sınıflaması (1986) | | |
| ✓ Penley ve Gould sınıflaması (1988) | | |
| ✓ Allen ve Meyer'in sınıflaması (1990) | | |

2.3.3.1 Tutumsal bağıllık

Sürücü ve Maşlakçı (2018) ifadesi ile tutumsal bağıllık bireyin örgütle bütünleştiği, örgüt değer ve amaçlarını içselleştirdiği aynı zamansa kişisel değer ve amaçlarından önde tuttuğu ve de örgütte devamlılığını sürdürmeye istekli olmasını ifade etmektedir. Tutumsal bağıllık sınıflamaları ortak noktalara sahip olmakla birlikte farklılıkları mevcuttur. Tutumsal bağıllık yaklaşımlarının bazıları aşağıda ifade edilmektedir:

2.3.3.1.1 Kanter'in sınıflaması

Gül ve İnce (2005) Kanter'in örgütsel bağıllığı örgüt üyelerinin örgüte bağıllıkları ve örgütte etkin olma isteklerinin bulunması olarak tanımladığını ifade etmektedir. Bu noktada örgüt üyeleri arzu ve gereksinimleri karşılayarak sosyal ilişkiler ile kişilik bütünleşmesi sağlayabilmektedir. Çalışan ihtiyaçları ile örgütteki olanak ve beklentilerin uyumu örgütsel bağıllık adına önem arz etmektedir.

Kanter örgütsel bağıllığı devamlılık, kenetlenme, kontrol şeklinde sınıflamıştır. Sığırı (2007) Kanter'in sınıflamasının Etzioni'ninkinden farkının olarak bağıllık türlerinin tek olarak değil de etkileşim içerisinde geliştiğini ve sürdürdüğünü savunmaktadır.

- Devamlılık bağıllığı: Samadov (2006) Kişinin örgüte ilişkin yatırım ve fedakârlıkları bulunduğundan aitlik durumu oluştuğunu ifade etmektedir. Yağcı (2003) anlatımıyla örgüt üyesi örgütün devamlılığını arzu etmektedir çünkü örgüte katılımda yapılan yatırım örgütten ayrılma durumunda zarar dönüşmektedir. Bireye bu nedenle zorunlu olarak örgütte kalmayı sürdürmektedir.
- Kenetlenme bağıllığı: Örgüt üyesi güçlü sosyal bağlardan kaynaklanan örgütsel bağıllığa sahiptir. Bu bağıllık örgüte ilişkin olumlu tutumu barındırmakla beraber örgüt içi sosyal ilişkilerden kaynaklanmaktadır (Gül, 2002). Varoğlu (1993) deyişiyle örgüt üyeleri arasında paylaşılan ortak değer, simge, sembol gibi ögeler bu bağıllığa kaynak olabilmektedir.
- Kontrol bağıllığı: Birey örgüte ait değer ve normları özümsemiş ve buna uygun davranışlar geliştirmiş durumdadır. Örgütün kural ve değerleri örgüt üyesi için öncü konumundadır (Gül, 2002). Samadov (2006) da bu bağıllığın örgüt değer ve kuralları ile örgüt üyesininkilerin uyuşması durumlarında oluştuğunu belirtmektedir.

2.3.3.1.2 Etzioni'nin sınıflaması

Etzioni (1975) örgütsel bağıllığın otoriteden etkilendiğini savunmaktadır. Çalışanların örgüte karşı görüşleri bağıllığı otorite ve güce bağlı şekillenmektedir. Örgütsel bağıllık ahlaki, hesapçı ve yabancılaşıma dayalı bağıllık olarak üç sınıfta toplanmaktadır.

- Ahlaki bağıllık: Arı ve Şahin (2016) ifadesi ile örgütün değer ve amaçlarına tamamıyla inanç ve bağıllığı kapsamaktadır. Schein (1978) ahlaki bağıllıkta örgüt amaç ve değerleri ile üyenin kendini bütünleştirerek şahsi amaçlarını da bu yönde şekillendirdiğini ifade etmektedir. Örgütü benimsemenin oldukça yüksek olduğu ahlaki bağıllık için örgüt üyelerinin amaç ve görevlere değer atfettiğini söylemek mümkündür (akt. Sürücü ve Maşlakçı, 2018).
- Hesapçı bağıllık: Hesapçı bağıllıkta üyelerin bağıllığı ödül kaynaklı olmaktadır (Sürücü ve Maşlakçı,2018). Gül (2002) örgüt ve üye arasındaki ilişki de azalma söz konusu olduğunu, üyelerin güdüsel tatmine yönelik

bağlılık düzeylerini şekillendirdiğini belirtmektedir. Literatürde “çıkara dayalı bağlılık” ismiyle de geçen bu bağlılıkta alışveriş ilişkisinin varlığından söz etmek mümkündür. Kişi ücreti karşılığında yapılması gereken görevler ölçüsünde bağlılık göstermektedir.

- Yabancılaşmaya dayalı bağlılık: Balay (2000) yabancılaştırıcı yakınlamada oldukça güçlü sınırlandırılmış kişisel davranışın bulunduğu, örgüt yöneliminin olumsuz şekilde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Örgüt üyesinin örgüte yönelik bağlılık hissetmediği zorunlu olarak örgütte kaldığı bu tür de birey örgütü zarar ve ceza olarak algılamaktadır. Sürücü ve Maslakçı da (2018) örgütsel bağlılığı bireyin örgütte devam etme isteği bulunmamasına karşılık bunun için baskı ve davranış kısıtlaması ile zorunluluk oluşturulduğunu belirtmektedir. Bireyde oluşan olumsuz tutuma rağmen örgütte kalmaya devam etmesi sebebiyle yabancılaşmaya dayalı bağlılık gelişmektedir.

2.3.3.1.3 Katz ve Kahn’ın sınıflaması

Katz ve Kahn (1977), örgütsel bağlılığın kaynağının ödüller olduğunu ifade etmektedir. Örgüt üyesi örgütteki görevlerini yerine getirmesi ile alacağı ödüller bağlılık kaynağını oluşturmakta olup iç ve dış ödüller mevcuttur (akt. Bayram,2005). Maslakçı ve Sürücü (2018) Katz ve Kahn’ın sınıflamasında ödül motivasyon ve güdülenme üzerinde etkili olması nedeniyle örgütsel bağlılığı da örgütsel bağlılığı etkilediğini belirtmektedir.

2.3.3.1.4 Mowday’in sınıflaması

Mowday, Steers and Porter (1979) örgütsel bağlılığı davranışsal ve tutumsal bağlılık şeklinde ele almaktadır. Kişinin davranışlarıyla örgüt içi görevlerine ve örgüte kalmasını sağlayacak inançlarına bağlanmasını örgütsel bağlılık olarak tanımladıklarını belirtmiştir (akt. Koç, 2009). Tutumsal bağlılık bireyin örgüt hedeflerini benimsemesi ve bu yönde hareket etme isteğini içermektedir. Davranışsal bağlılık ise örgüt üyesinin davranış etkinliklerine bağlılığı ifade etmektedir. Bu iki bağlılık arasında döngüsel bir ilişki bulunmaktadır (akt. Bayram, 2005). Meyer ve Allen (1991) bu döngüsel süreci

örgüt üyesini belli davranışlardan memnuniyet duyması ve bunun tekrarını sağlayacak ve bu yönde tutumlar geliştirerek böylece döngüsellığı devam ettireceğı şeklinde ifade etmektedir.

2.3.3.1.5 O'reilly ve Chatman'ın sınıflaması

Örgütsel bağıllıkta birey ve örgüt ilişkisine psikolojik perspektiften bakan bu sınıflama da örgütsel bağıllık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak üç grupta ele alınmaktadır.

Uyum bağıllığı: Örgüt üyesinin örgüt değerlerinden ziyade elde edeceği önemsemektedir. Bu bağıllık ödül alma ve cezadan kaçma boyutunda gerçekleşmektedir (Arı ve Şahin,2016). O'Reilly ve Chatman (1986) uyum bağıllığı konusunda örgütün değerleri bireyinkiler ile uyumlu olmasa da ödül için bireyde benimseme geliştiğini belirtmektedir. Balay (2000) ve Balcı da (2000) uyum boyutunda yüzeysel bağıllığın varlığından söz etmenin mümkün olduğunu ifade etmektedir (akt. Sezgin ve Koşar,2010).

Özdeşleşme bağıllığı: Arı ve Şahin (2016) ifadesi ile özdeşleşme bağıllığında örgüt üyeleri arasındaki tatmin edici ilişkinin olduğu durumlarda gelişen bu bağıllık nedenli birey kendini gruba ait hissetmektedir. O'Reilly ve Chatman (1986) bireyin örgütün üyesi olmaktan kıvanç hissettiğı boyut olduğunu ifade etmektedir. Örgüt üyeleri birbirileri için değerli olup örgütte kalma kararını etkileyen bağıllık boyuttur.

İçselleştirme Bağıllığı: Arı ve Şahin (2016) içselleştirme bağıllığının uyum bağıllığının aksine birey ve örgüt değerlerinin uyuşmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu uyum bireysel duygu ve tutumların diğer örgüt üyelerince benimsenenler ile uyum sağladığında gerçekleşmektedir. Birey ve örgüt değerleri uyum içindedir.

2.3.3.1.6 Penley ve Gould'un sınıflaması

Araştırmacılar ahlaki, çıkarıcı, yabancılaştırıcı şeklinde üçe ayırmakta ve bu ayırım çerçevesinde yaklaşımlarını açıklamaktadırlar:

- Ahlaki bağıllık: Birey örgüt amaçlarını benimsemiş ve örgütün başarı-başarısızlık durumlarında kendini sorumluluk altında hissetmektedir (Arı ve Şahin,2016).

- Çıkarıcı bağıllık: Arı ve Şahin (2016) bireyin örgütteki çıkarları bireyi örgüte bağlandığını ifade etmektedir. Somut ödüllerin varlığı söz konusu olup birey için örgüt kendi amaçlarına ulaşmada bir aracıdır.
- Yabancılaştırıcı bağıllık: Birey iş açısından farklı bir seçenek bulamayacağı inancı ile örgütle bağıllık kurmaktadır. Örgüt içi ödül ve cezaların rastlantısal olduğuna kişisel başarıdan bağımsız olduğuna inanmaktadır (Arı ve Şahin,2016). Sürücü ve Maşlakçı (2018) birey örgütteki sorumluluklarını yerine getirmeyi örgüt üyeliğinin devam ettirme adına asgari düzeyde gerçekleştirdiğini belirtmektedir.

2.3.3.1.7 Allen ve Meyer'in sınıflaması

Literatürde en fazla öne çıkan sınıflamalardan biri Allen ve Meyer'a (1990) aittir. Allen ve Meyer bireyin örgüte bağıllığını duygusal, devam, normatif olarak 3 sınıfta değerlendirmektedir. Arı ve Şahin (2016) ait sınıflamanın günümüzde geçerli ve örgütsel bağıllık çalışmaları için halen en fazla kullanılan sınıflama olduğunu ifade etmektedir.

- Duygusal bağıllık: Chen ve Francesco (2003) duygusal bağıllığın örgüt üyesinin örgüte ilişkin duygusal bağ, örgüte katılım ve özdeşleşmeyi içermekte olduğunu belirtmektedir. Sürücü ve Maşlakçı (2018) bu bağıllık ile sağlanan özdeşlemenin dönütü olarak üyenin performansının olumlu yönde artacağı ve örgütte kalmaya istekli olacağını belirtmektedir.
- Devam Bağıllığı: Örgüt üyesinin örgütü terki durumunda kendi uğrayacağı zararı düşünerek örgütte devam etmesi ile oluşan bağıllıktır. Bireyin istekliliğinden bağımsız örgütte kalmasını ifade etmektedir (Arı ve Şahin,2016). Allen ve Meyer (1997) bu bağıllığa sahip üyelerin daha iyi bir seçenek buluncaya kadar örgütte kalacağını, ayrılma maliyetini ve yatırım kaybını yaşamama adına örgütte bulunduğunu ifade etmektedir. Gün (2021) bu bağıllığın örgüt üyesinin örgüt bazında gerçekleştirdiği sosyal bağlar, emekli olma gibi yatırımlardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Örgütte devamlılığa kar ayrılmaya maliyet şeklinde bakış açısı söz konusu olabilmektedir.
- Normatif bağıllık: Gül (2002) ifadesi ile normatif bağıllık örgüt üyesinin örgütte bulunma mecburiyetini içermektedir. Bağıllık örgüt üyesince

zorunluluk olarak görülmekte ve birey örgütte devamın ahlaki ve bireysel değerleri kaynaklı en doğrusu olduğuna inanmaktadır. Yani normatif bağlılığa sahip örgüt üyesinin yapılması gereken bu olduğunu düşündüğünden örgütte kaldığını söylemek mümkün olabilmektedir.

Meyer vd. (1993) duygusal bağlılığın çalışma şartları ve örgüt üyelerinin istek ve gereksinimlerini giderme ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde devamlılık bağlılığı da örgüt üyelerinin örgütten aldıkları fayda, normatif bağlılık ise örgüt üyesinin şahsi değer ve inançları ile ilişkilidir (akt. Gülerüz ve Aydın, 2015). Allen ve Meyer (1991) duygusal, devamlılık ve normatif boyutlarının birey ve örgüt arası bağı arttırarak işe devamlılığı güçlendirdiğini ifade etmektedir. Duyusal bağlılıkta bireyi örgüte bağlayan kişisel istek iken devam bağlılığında şahsi çıkarların ön planda olduğu durumdan, normatif bağlılıkta ise ahlaki değerlerin baskın oluşundan söz etmek mümkündür.

Nayir (2013) literatürdeki farklı örgütsel bağlılık sınıflamaları değerlendirildiğinde Meyer ve Allen sınıflamasındaki “devam bağlılığı”, O’Reilly ve Chatman sınıflamasındaki “uyum bağlılığı”, Katz ve Kahn sınıflamasındaki “araçsal bağlılık”, Mowday, Steers ve Porter sınıflamasındaki “davranışsal bağlılık” ve Kanter sınıflamasındaki “devam bağlılığı” örgüt üyesi çıkarlarını önemseme ve üyenin mecburiyet nedeni çalışma hissiyatı oluşumu yönünde benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir. Meyer ve Allen sınıflamasında “duygusal bağlılık” O’Reilly Chatman sınıflamasında “işselleştirme bağlılığı”, Katz ve Kahn sınıflamasında “anlatımsal bağlılık”, Mowday, Steers ve Porter’ın sınıflamasında “tutum bağlılığı” ve Kanter “denetim bağlılığı” örgüt üyesinin kişisel amaçları ile örgüt amaçları arasındaki uyum konusunda benzer nitelikler taşımaktadır. O’Reilly ve Chatman’ın sınıflamasında “özdeşleşme bağlılığı” ve Kanter sınıflamasında “uyum bağlılığı” örgüt üyesinin örgüt içerisindeki sosyal ilişkilerini açıklama yönünde benzerlilere sahiptir (Nayir,2013:181).

2.3.3.2 Davranışsal bağlılık

Örgüte katılım itibariyle gerçekleştirilen davranışlar ile gelişen bağlılığı ifade etmektedir. Yani davranışsal bağlılık başlangıçtan itibaren örgüte yönelik davranışlar kaynaklı oluşmaktadır. Davranışsal bağlılık sosyal psikologlarca daha fazla ele alınan bir konudur. Allen ve Meyer (1991) davranışsal bağlılığın birey davranışlarından kaynaklandığını, belli davranışların tekrarlanma eğiliminden dolayı gelişen tutumların

davranışı yineleme döngüsü oluşturduğunu belirtmektedir. Ateş'in (2024) ifadesiyle de tutumsal bağlılık duygusal bağlılıktan kaynaklandığını örgüt üyesinde örgüte yönelik olumlu hislerin gelişmektedir. Davranışsal bağlılık da duygusal bağlılığın çıktısıdır. Örgüt üyesinin bağlılığının davranışlarla ifadesini içermektedir. Bu iki bağlılık türünün bir arada gelişimi mümkün olmakla anlama noktasında iki tür bağlılık da değerlendirmeye alınmalıdır.

Gül (2003) davranışsal bağlılık yaklaşımlarının dayanağının bireyim örgütte kalabilmesi adına sergileyecekleri davranışlar sürecine ilişkin olduğunu ifade etmektedir. Becker ve Salancik 'in yaklaşımlarının temelini çıkar-maliyet(alış-veriş) ilişkisi olduğunu ifade etmektedir.

2.3.3.2.1 Becker'in yan bahis yaklaşımı

Becker (1960) örgütsel bağlılığın bireysel çıkarlardan kaynaklandığını duygusal bir bağ olmadığını savunmaktadır. Birey belli bir davranış sınıfını örgütteki çıkarlarının kaybını yaşamama adına tekrarlamaktadır. Örgüt üyesi örgütteki çıkarları ve örgüte zaman, maddi kazanç, statü, emek, sosyal sermaye, kıdem gibi yatırımlarını kaybetmeme adına örgütte kalma ve bağlılığı sürdürmektedir. Birey bunlar için örgüt ile bir nevi bahse girmektedir. Bahse girerken bireyin ortaya koydukları onun için ne kadar değerli ise bunlar için davranış tekrarı eğiliminde artış olmakta ve örgüte bağlılığı o derece güçlenmektedir. Birey tutarlı şekilde bir davranış dizisini tekrarlar çünkü davranılanlarla dolaylı ilgisi bulunan çıkarları ilgili olduğuna inanmaktadır. Aksi durumda yatırımları yani bahsi kaybetme durumu söz konusu olacaktır. Birey bahsi kaybetmeme adına örgüte bağlılık göstermektedir. Bu tutarlı davranışların sergilenme nedeni "yan bahis" kavramı ile ifade edilmektedir. Becker'e göre yan bahis 4 kaynağa sahiptir (Gül,2003):

- 1) Toplumsal beklentiler: Toplum beklentileri, maddi-manevi yaptırımlar kaynaklı olarak kişi bahislere girebilmektedir. Örneğin sık iş değiştiren kişilere yönelik toplum baskısı nedenli birey örgütte kalma eğilimi geliştirerek davranışlarını bu sınırlandıran yan bahisler oluşturabilmektedir.
- 2) Bürokratik düzenlemeler: Bürokrasiye ilişkin düzenlemeleri kapsamaktadır. Örneğin emeklilik için örgüt üyesi adına belli bir miktar parayı düzenli olarak yatırmaktadır. Kişi örgütten ayrılışı ile emekli olamayacağından örgütte devam etmeyi tercih ederek ve bunun adına bağlılık geliştirmektedir.

3) Sosyal etkileşim: Bireyin örgüt içerisinde diğerleri ile ilişkileri esnasında imaj oluşturmak ve bunu bozmamak adına belli davranışlara yönelecektir. Örneğin güvenilir imajı oluşturan kişi doğru ve dürüst kabul edilmiş davranışlara yönelmektedir.

4) Sosyal roller: Bireyin sosyal rollerine alışkanlık geliştirmesi ve duruma sağlanan uyum da yan bahislere kaynaklık edebilmektedir. Birey farklı sosyal durum ve rollere uyum sağlayamama nedeniyle buradaki konumu korumak istemektedir.

Bu kaynaklara ilişkin bireyin yaptığı yatırım ve yan bahisler zamanla artacağından kişinin bunları kaybetmeyi göze alma ihtimali düşmektedir. Bunun sonucunda kişinin örgütte kalma isteği dolayısıyla örgütsel bağlılığı artış göstermektedir. Ve bu bağlılığın büyük ölçüde toplumsal nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Aksoy ve Yılmaz (2016) da Becker'e göre yan bahisleri oluşum nedenleri şu şekilde ifade etmektedir:

- 1) Genel Kültürel Beklentiler: Toplum ve diğer kişilerin beklentilerini içermektedir. Toplum tarafından bireyin iş değiştirme sıklığının az olmasının beklenmesi gibi.
- 2) Bürokratik Düzenlemeler: Bireyin örgütte uzun zamanlı kalmasına yönelik politikaları içermektedir. Kıdem tazminatı, ikramiye sistemleri, örgütün üyesi için sağladığı sosyal yarınlar gibi.
- 3) Sosyal Pozisyona Uyum: Kişi tarafından sosyal pozisyona ilişkin uyumu sağlama adına yapılan düzenlemeleri içermektedir.
- 4) Kendini İfade Sorunu: Örgüt üyesinin örgütte kazandığı saygınlık ve sosyal imajı içermektedir.
- 5) İş dışı Endişeler: Örgüt dışı gelişen fakat örgütün bağımsız sonuçlara sahip olmayan gelişmeleri içermektedir. Bireyin örgütten ayrılma ile maddi sıkıntılar, sosyal çevre daralması, sosyal etkinliklerin azalması gibi.

2.3.3.2.2 Salancık'in yaklaşımı

Gül (2003) ifadesi ile Salancık'in yaklaşımı örgütsel bağlılığı örgüt üyesinin kendi davranışlarıyla bağlanma göstermesi olarak açıklamaktadır. Salancık ve Becker bağlılığın tutarlı davranışlara dayandığını ifade etmektedir. Becker örgüt üyesinin girdiği

bahsin bilincinde olması, bağlılık gelişimini sağlayan davranışların terki halinde kayıplarını tahmin edebilmesi söz konusu iken Salancik örgütsel bağlılığın gelişimi için tekrarlanan davranışlar ile psikolojik durumların ilişkisinin varlığından söz etmektedir. Mowday vd. (1982) Salancik'in örgütsel bağlılığı bireyin örgütteki kendi davranışları, faaliyetleri, alakasını kuvvetlendiren inançlara bağlılık sergilemesi şeklinde tanımladığını ifade etmektedir (Gül,2003). Bunun sonucu kişide gelişen tutum ve davranışlar arası uyum bağlılığı etkilemektedir. Bazı davranışlarda tekrarlama isteğinin örgütsel bağlılık için ana nokta olduğunu söylenebilmektedir.

Sürücü ve Maşlakçı da (2018) davranış ve tutum uyumunun Salancik'in yaklaşımında örgütsel bağlılığı sağlayan öge olduğunu, uyum gerçekleşmediğinde bireyde gerginlik ve stres geliştiğini ifade etmektedir. Salancik (1977) Tüm davranışların örgütsel bağlılık geliştirmede, örgütsel bağlılığın sağlanması için istekli gerçekleştirilmesi, yinelenmesi ve örgütçe fark edilmesi gerektiğini bağlılığın seviyesinin buna göre oluştuğunu bildirmektedir. Örgüt üyesinin isteği doğrultusunda gerçekleştirdiği, özümsemiş ve diğerleri tarafından fark edilen davranışları olan bireylerin bağlılık seviyesi de herkesçe tercih edilen ve kıymetli olan davranışları sergilediği inancı doğrultusunda artmaktadır (Sürücü ve Maşlakçı, 2018).

2.3.3.3 Çoklu Bağlılık

Reichers (1985) örgütsel bağlılık kavramını çok boyutlu bakış açısı ile yeniden şekillendirmektedir. Kendisinden önceki bağlılık sınıflarından hareketle örgütsel bağlılığı daha kapsamlı ele almakta olup ağırlıklı olarak tutumsal bağlılık yaklaşımının geliştirilmiş halidir. Örgüt tabiatının, örgütteki gruplar ve amaçlar bağlılığın ana öğeleridir. Örgütü oluşturan öğelerin bütününe yönelik bir bağlılıktan söz etmek mümkündür. Örgüt üyelerinin örgütsel bağlılık nedenleri farklı olabilmektedir. Bireyler içinde yer aldıkları örgüte, yöneticilere, diğer üyelere, mesleklerine farklı bağlılık geliştirebilmektedir. Örgütsel bağlılık iş özellikleri, bireysel farklılıklar ve örgütsel bağlam faktörlerin bir sonucu olarak şekillenmektedir. Norşenli (2021) de çoklu bağlılık yaklaşımında kişisel beklenti ve amaçlardaki farklılaşmadan ötürü örgüt üyelerinin farklı nedenlerle örgüte bağlanacağını kabul edildiğini ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık gelişiminde şahsi hedef değerler önemli olmakla birlikte her örgüt üyesi farklı sebepler ve düzeylerde örgütlerine bağlılık gösterebilmektedir.

Suliman ve Iles (2000) ayrı ayrı duygusal bağlılık, algılanan maliyet ya da ahlaki zorunluluktan ziyade bu üç boyutun etkileşim içerisinde geliştiğini ifade etmektedir. (akt. Gün, 2021) Örgütsel bağlılık da örgüt amaç ile değerlerini benimseme, örgütte kalmaya, örgüt adına çabalamaya ilişkin arzu birlikte şekillenmektedir. Örgütsel bağlılık literatür de öncelikle psikolojik bir durum olarak ele alınmış olsa da maaş, kıdem, statü, yatırımlar gibi yapısal öğelerinde örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Balay (2000) çoklu bağlılık yaklaşımında örgütteki faktörlerin değişken bağlılık boyutları geliştirebileceğinin ifade edildiğini bu nedenle de duygusal ve davranışsal bağlılıktan ayrı ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Çoklu örgütsel bağlılığın örgüt için iç-dış faktörlerin bir arada oluşu ile ortaya çıktığını belirtmektedir. Yönetim, örgüt üyeleri, gruplar gibi iç öğelere sendika, toplum, hizmet sunulanlar gibi dış öğelere farklı düzeylerde bağlılık gelişebilmektedir. Örgütsel bağlılığı anlamda örgüt içi ve dışı gruplara bakılması gerekmektedir. Türkkan (2017) da Örgüt üyelerinin örgüte ilişkin farklı faktörler kaynaklı bağlılık geliştirebileceğini, örgüt yapısı içerisindeki farklı kademe, grup gibi öğelerin yanı sıra örgüt çevresi gibi dış kaynaklardan da etkilenebileceğini ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık farklı örgütsel unsurlardan kaynaklanabilmektedir. Reichers (1986) örgüt öğelerini sınıflandırma yolu ile bağlılık kaynakları oluşturulduğunu, bu sınıflandırmaların sendika, yöneticiler, örgüt üyeleri, sivil toplum kuruluşları gibi kaynaklar oluşturduğunu belirtmektedir (Norşenli, 2021).

2.3.4 Öğretmenlerde örgütsel bağlılık

Eğitim sisteminin en büyük paydaşlarından olan okul örgütlerinin üyelerinin önemli bir bölümünü oluşturan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı eğitim amaçlarına ulaşmada elzem bir paya sahiptir. Norşenli (2021) ifadesi ile örgüt başarısı örgütsel yapı, kaynaklar, örgüt politikaları, çağa ayak uydurma, çalışma koşulları gibi öğelere bağlı olmakla beraber aslen örgüt üyelerinin bunları kullanım tarzı ile ilişkili olmaktadır. Bu noktada ana belirleyici örgütsel bağlılıktır. Eğitim örgütleri toplumsal ilerleme için oldukça önemlidir. Etkili ve verimli olmada örgüt üyelerinin örgütsel bağlılıkları önemli bir kıstastır. Okullar, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmedeki önemli örgütlerdendir, bu amaçlara da ulaşmada en önemli kriterlerden biri yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığıdır. Okulların amaçlarına erişmesinde öğretmenlerin payı büyük olmaktadır. Örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenler motive olarak daha fazla

çalayacak ve öğrenci başarımı olumlu etkilemektedir. Okullarına yönelik daha fazla zaman harcama, mesleki ve kişisel gelişime önem verme, öğrencilerle etkili iletişim ve ilişki kurma, verimlilik artışı örgütsel bağlılığın olumlu etkileridir. Örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenler örgütün amaçları için çaba gösterme ve örgütte devamlılık gösterme eğilimde olmaktadır.

Demirtaş ve Güneş (2002)'in tanımı ile okul örgütü yönetici, öğretmen, öğrenci ve ilgili diğer görevlilerden oluşan okul çalışmalarının yürütüldüğü yapıdır. Okul örgütüne bağlılık ise yöneticiler ve öğretmenlerin amaç, değer ve rollerine okulun yararını ön planda tutarak bağlanmalarıdır. Mercan (2006) ifadesi ile literatüre bakıldığında öğretmen bağlılığı konusunda okul örgütü için çabalamaya istekli olma, okul örgütünde varlığını sürdürmeyi arzulama ve de okula ilişkin eğitimsel amaç ve değerleri içselleştirme şeklinde olduğunu söylemek mümkündür. Bir diğer bağlılık olan öğretime bağlılık ise öğretimde değişim yaratmaya inanç, öğrencinin akademik başarısına inanç, öğretim için çabalamaya yönelik istek olarak ifade edilebilmektedir.

Balay (2014) ve Firestone ve Pennell (1993) ifadeleri ile öğretmenler maddi kazancın ötesinde örgüt başarısı yönünde örgütsel hedef ve değerleri özümsemelidir, bu örgütün başarı amacına ulaşabilmesinde önemli bir noktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yönetim, görevin anlamlılığı, iş bölümü, karar verme sürecinde yer alma, geri bildirim, iş tatmini, özerklik, iletişim, meslek içi eğitimler, kaynaklar, örgüt iklimi ve kültürü gibi pek çok unsurdan etkilenmektedir. Firestone ve Pennell (1993) araştırmaların öğretmenlerin örgütsel bağlılığın öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir (Norşenli, 2021). Örgütsel bağlılık ve öğrenci başarısının doğru orantılı ve karşılıklı ilişki içerisinde olduğunu söylemek mümkün olabilmektedir.

Cemaloğlu (2012)'nin ifadesi ile örgütsel bağlılık okulun psikolojik yönünü oluşturan öğelerdendir. Öğretmenlerin akademik performanslarında örgütsel bağlılıkları etkili olmakta, okula bağlılık düzeyi yükseldikçe performans da yükselmektedir. Beyaz yakalı çalışanların örgütsel bağlılığı yaş, cinsiyet, medeni durum gibi demografik özelliklerden ziyade örgüt yapısı ve yönetim niteliklerinden etkilenmektedir. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarını öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Örgüt yöneticileri örgütsel bağlılığı sağlama, devam ettirme ve geliştirmede kilit noktadır (Norşenli, 2021).

2.3.5 Yönetim süreçlerinin etkililiği ve örgütsel bağlılık

Örgütler için yönetim süreçleri salt yönetim işleyişini belirleyen bir unsur değildir. Aynı zamanda örgüt kültürü, iklimi, örgütsel etkileşim, motivasyon, tutum, performans gibi pek çok unsuru da etkilemektedir. Yönetim süreçlerinin etkili ilerleyişi örgüt üyelerinin değerlilik ve aidiyet hisselerini güçlendirebilmekte ve böylece örgüt hedefleri için çalışmalarını kolaylaştırmaktadır. Örgüt üyelerini yönetim süreçlerine aktif olarak dahil etmek sürdürülebilirlik ve örgütsel yapıyı geliştirebilme adına önem taşımaktadır.

Okul örgütü sosyal sisteme sahip insan topluluğundan oluşan hizmet üreten bir örgüt ve paylaşılan yaşam ortamını temsil etmektedir. Bu doğası gereği formal yapı ve etkileşimler kadar informal yapı ve etkileşimleri de içinde barındırabilmektedir. Okul girdisi olan bireyi eğitim hizmetini ürettiği toplumdaki almaktadır. Okul örgütünde yönetim görevi müdüre aittir ve başarıya ulaşması kendisine ve diğer üyelere ait rolleri anlaması, buna hareket ederek yönetim süreçlerini yönetmesinden geçmektedir (Demirtaş, 2021). Etkililik örgütün var olma amaçlarındandır. Örgütün etkililiği tüm alt sistemlerinin amaçlar doğrultusunda çabalaması ile olmaktadır. Örgütün etkililiği yönetsel etkililiğe bağlıdır ve yönetsel etkililiği sağlayacak olan ise yöneticilerdir. Etkililiğin oluşturulması ve devamlılığının sağlanması yönetim süreçlerinin etkili gerçekleştirilmesi ile olacaktır (Başaran, 1982).

Saklan (2010) örgütsel bağlılığın örgüt adında varlığını devam ettirmede oldukça önemli bir konu olduğunu ifade etmektedir. Örgütsel bağlılığı bulunan örgüt üyesinin işe devam oranı yüksek, işi bırakma, kaytarma oranları ise düşük olabilmektedir. Örgütsel bağlılık tutum, duygu ve bilişsel süreçler üzerinde etkili olabilmekte görevi benimseme, motivasyon, performans artışı sağlama noktasında artıklar katabilmektedir. Örgütsel bağlılık örgüt üyelerinin cinsiyet, yaş, eğitim gibi kişisel nitelikler ile ve sorumluluklar, görev paylaşımı, iş birliği, katılım gibi örgüt içi rollerle de ilişkilidir. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri anlaşılması örgüte gelişimsel açıdan, maliyetleri düşürme açısından, varlığını devam ettirebilme gibi pek çok açıdan fayda sağlayacağı öngörülmektedir. Yönetim süreçlerinin etkili gerçekleştirilmesi üyeleri sürece dahil etme, olumlu tutum gelişimi motivasyon ve performans artışı gibi pek çok artılar sağlayacağı için önem taşımaktadır (Tınaz, 2014). Örgütlerde verimlilik için insan kaynağını etkili kullanabilme örgütsel bağlılığı yüksek çalışanlarla başarıya ulaşabilmektedir. Örgütsel bağlılığı yüksek birey örgütte devam etme ve örgütü hedeflerine ulaştırma adına ekstra çaba gösterme

eğiliminde olmaktadır. Yönetimsel etkililik örgütü amacına ulaştırma oranının göstergesi olup örgüt üyeleri ile yöneticinin iş birliği ile örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçebilme ve verimlilik örgütün başarısını yansıtmaktadır (Kaya vd., 2014).

2.4 Alana İlişkin Literatür

Yönetim süreçleri etkililiği ve/veya örgütsel bağlılık konularında yapılmış bazı çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Aydın (2019) 'ın araştırmasında öğretmen görüşleri çerçevesinde okul yöneticilerin yönetim süreçleri kullanma becerilerinin okul iklimi üzerine etkisini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama ile desenlenmiş olup, nicel bir çalışmadır. Araştırma evrenini Kocaeli'ndeki ilk ve ortaokullar da görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise basit yansız örnekleme ile belirlenen 610 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler "Kişisel Bilgiler Formu", Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği" ve "Örgütsel İklim Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür: Öğretmenlerin görüşü, okullardaki yöneticilerin yönetim süreçleri kullanımlarını etkili bulma düzeyi ortadır. Kadın öğretmenler, yöneticilerin yönetim süreçlerini daha etkili kullandığı görüşüne sahiptir. Yönetim süreçlerinin etkili kullanımı konusunda ilkokuldaki öğretmen görüşleri ortaokuldakilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Sınıf öğretmenleri görüşleri diğer branş öğretmenlerine kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Okul iklimi konusunda öğretmenlerin genel algı düzeyi dikkate alındığında araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş aralığı, branş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı fark yokken, okul türü değişkenine göre anlamlı fark vardır. Tüm değişkenlere göre fark okul ikliminin alt boyutları için mevcuttur. Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili kullanma becerileri ve okul iklimi ilişkisi yüksek düzeyde pozitif yönlüdür. Yani yöneticiler tarafından yönetim süreçlerinin etkili kullanımının okul iklimine önemli etkisi bulunmaktadır. Okul müdürlerinin yönetim süreçlerini etkili kullanımlarına ilişkin "örgütsel iklimiyle" pozitif yönlü ve orta düzeyde, "destekleyici müdür davranışıyla" pozitif yönlü ve iyi düzeyde, "emredici, kısıtlayıcı müdür davranışı ve samimi, işbirlikçi öğretmen davranışıyla" pozitif yönlü ve düşük seviye anlamlı ilişki vardır. Sonuç olarak yönetim süreçlerini etkili kullanımı okul iklimi için önemli bir yordayıcıdır.

Acar (2023)'a ait araştırma okul yöneticilerinin “dönüşümcü liderlik” davranışı ve “öğretmen örgütsel bağlılığı” arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Ve bunlara ek olarak aralarındaki ilişkinin psikolojik güçlendirmedeki aracı görevi ele alınmıştır. Araştırma nicel desenedir. Araştırmanın evreni Manisa ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenler, örneklemini ise söz konusu evren içerisinde 644 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucunu şu şekilde özetlemek mümkündür: Okul müdürlerince sergilenen dönüşümcü liderlik davranışları ilişkin algıları ‘kararsızım’ düzeyinde çıkması nedenli öğretmenlerin yeterli bulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları yüksek düzeydedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler yüksek psikolojik güçlendirme algısı ve içsel motivasyona sahiptir. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel bağlılık ve psikolojik güçlendirmeye ilişkin algıları konusunda cinsiyet değişkeni anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki çok yüksek ve pozitif yönlüdür. Psikolojik güçlendirme ile müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışları ilişkisi yüksek seviye ve pozitif yönlüdür. Psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında yüksel düzeyli ve pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılığı okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışı ile doğru orantılı atış göstermektedir ve bunula ilişkili psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü mevcuttur. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları örgütsel bağlılıklarını yordamaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Duran (2023)'a ait araştırmada amaç öğretmen görüşleri çerçevesinde yönetim süreçleri etkililiği ve okul etkililiğinin aralarındaki ilişki durumunu ele almaktır. Bu çalışma nicel olup betimsel tarama modelindedir. Araştırmada bağımsız değişken “yönetim süreçlerinin etkililiği”, bağımlı değişken ise “okul etkililiği” dir. Veriler “Kişisel Bilgiler Formu”, Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği” ve “Okul Etkililiği Ölçeği” ile toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Yönetim düzeylerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri düşükten yükseğe şu şekildedir: Etki-Değerlendirme-Karar-Örgütlenme-İletişim-planlama-Eşgüdümleme. Etki ve Değerlendirme alt boyutları “oldukça katılıyorum”; Karar, Örgütlenme, İletişim, Planlama, Eşgüdümleme “tamamen katılıyorum” şeklindedir. Yönetim Süreçleri Etkililiği ölçeği genel ortalamaları ve

cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Genel ortalama ile okul kademesi ele alındığında karar verme, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdümleme, değerlendirme alt boyutları ve öğretmenlerin görev yaptıkları kademelerine bakıldığında aralarında anlamlı fark yoktur. Planlama alt boyutu ile anlamlı fark bulunmuş olup sıra ortalaması açısından ilk sırada ortaokul, ikinci sırada ilkokul, üçüncü sırada ortaöğretim kademesindeki öğretmenler yer almaktadır. Okul etkililiği genel ortalaması ile planlama, örgütleme, iletişim, etki, eşgüdümleme, değerlendirme alt boyutları ile orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Karar alt boyutuyla ise yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Yönetim süreçleri etkililiği ölçeği genel ortalamasına ilişkin öğretmen görüşleri arttıkça okul etkililiği ölçeğinin genel ortalamasına ilişkin algılarının da arttığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarını göre okul etkililiği ve yönetim süreçleri etkililiği ilişkisi anlamlı ve pozitif olduğu ve de Yönetim süreçleri etkililiği okul etkililiğini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir.

Şahin (2020)'e ait araştırmanın amacı stratejik yönetim süreçlerinin örgütsel bağlılık ve iş gören performansına ilişkin etkisini bazı demografik özellikler bağlamında ele almaktır. Araştırma evreni İstanbul ili, örnekleme ise Bakırköy ilçesinde farklı sektörlerde 302 beyaz yakalı çalışan oluşturmaktadır. Çalışma niceldir. Veriler demografik bilgiler, Stratejik Yönetim Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Performans Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır.

Söz konusu araştırmanın sonuçlarını şu biçimde özetlemek mümkündür: İşletmelerdeki stratejik yönetim süreçlerinin personel örgütsel bağlılığı ve performansını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırma bulgularına göre stratejik yönetim süreçlerinin etkili biçimde uygulandığı işletmelerde örgütsel bağlılık ve çalışan performansı daha yüksek düzeydedir. Stratejik yönetim, örgütsel bağlılık ve iş gören performans düzeyleri cinsiyet ve medeni durum değişkenleri bakımından anlamlı fark göstermemektedir. Stratejik yönetim, örgütsel bağlılık ve iş gören performans düzeyleri yaş ve eğitim durumu değişkenleri ortalamaları bakımından farklılık göstermektedir. Yaş değişkeni açısından örgütsel bağlılığın yaş ile birlikte arttığı görülmektedir. Eğitim durumunun ise stratejik yönetim, örgütsel bağlılık ve iş gören performans düzeylerini etkilediği görülmektedir. İş görenin eğitim seviyesi düştükçe çalıştığı işletmeye bağlılığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak stratejik yönetim süreçlerinin örgütsel bağlılık ve iş gören performansını olumlu etkilediği görülmektedir.

Tınaz (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı Şanlıurfa merkez ilçelerdeki ilkokul ile ortaokullarda görevli yöneticiler bağlamında öğretmen yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algısı arası ilişkiyi ele almaktır. Araştırmanın modeli karmadır. Nitel ve nicel araştırma bir arada yürütülmüştür. Veri toplamada İra ve Şahin (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Yönetsel Etkililik Ölçeği”, Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma evrenini 74 ilk ve ortaokulda görevli 4285 kişilik öğretmen grubundan, örneklem ise 12 ilk ve ortaokulda görevli 351 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel veriler için ise 2 yönetici ve 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık arasında orta düzey ve pozitif yönde ilişkinin varlığı söz konusudur. Yönetsel etkililik puanı artışı örgütsel bağlılık algısını da arttırmaktadır. Nitel veri sonuçlarının da nicel verileri desteklediği görülmektedir. Yönetici ve öğretmen yönetsel etkililik bakımından algıları “planlama ve karar verme” boyutlarında orta düzeyde, “örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik” boyutlarında yeterli düzeydedir. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları orta düzeyde olup uyum boyutu bakımından yetersiz, özdeşleşme boyutu bakımından orta, içselleştirme boyutu bakımından ise yeterli düzeydedir. Katılımcıların yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algılarının cinsiyete ve bransa göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek katılımcıların yönetsel etkililik açısından da örgütsel bağlılık açısından da kadın katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksek puana sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin yönetsel etkililik ve de örgütsel bağlılık puanları diğer branşlardan anlamlı şekilde yüksektir. Yönetici ve öğretmenlere ait yönetsel etkililik algıları cinsiyet ve branş özelinde anlamlı fark göstermektedir. Yönetici ve öğretmenlerin, planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması, iletişim ve liderlik boyutlarında erkek katılımcılar daha yüksek puana sahiptir. Branş bazında ise liderlik boyutu için Türkçe öğretmenleri matematik öğretmenlerinden daha yüksek puana sahip iken “planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynakları yönetimi, ekip çalışması ve iletişim” boyutları içinse sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardan daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, branş değişkenine göre uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları noktasında anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin

puanları diğer katılımcılardan yüksek iken en düşük puana sahip branş Türkçe öğretmenliğidir.

Tol (2024) tarafından yapılan araştırmanın amacı yöneticiler açısından liderlik davranışları ve öğretmen örgütsel bağlılığına yönelik ilişki durumunu incelemektir. Araştırmanın modeli genel tarama modelinden ilişki taramadır. Araştırmanın evreni İstanbul ilinde görevli öğretmenler örnekleme ise Küçükçekmece ilçesindeki ilkokullarda görevli 336 öğretmen ile oluşturulmuştur. “Liderlik Davranışları Anket Formu” ve “Örgütsel Bağlılık Anket Formu” kullanılarak veriler toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlenebilir: Liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık boyutlarının yakın ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ve yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı, pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutlarından olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık arasında çok yüksek korelasyonel ilişki vardır. Liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile örgütsel bağlılık ölçeği arasında da ilişki odaklı ve duygusal bağlılık alt boyutlarında çok yüksek korelasyonel ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet ve kurumdaki görevleri özelinde göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu değişkeni içinse devamlılık ve normatif bağlılık alt boyutları için anlamlı fark bulunmazken, duygusal bağlılık boyutunda yüksek lisans mezunu katılımcıların ortalama puanları lisans mezunlarına göre anlamlı şekilde yüksektir. Kıdem süresi uzun öğretmenler liderlik davranışları örgütsel bağlılıklarına daha çok, liderlik eğitimi almayan öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılığına, uzun iş tecrübesi olan öğretmenlerin ise ilişkilere daha çok önem verdiği araştırma sonuçlarında görülmektedir.

İnanan (2022)’a ait araştırmanın amacı okullarda yönetim süreçleri etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın evreni resmi okullarda görevli öğretmenler örnekleme ise 300 kişiden oluşan öğretmen grubu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı Gül (2017) tarafından geliştirilmiş 35 maddeden oluşan “Yönetim Süreçleri Etkililiği Ölçeği” ve demografik bilgilere ilişkin soruları içeren bir bölüm içermektedir. Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre yönetim süreçleri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, yöneticilik deneyimi ve yöneticiliğe yönelik kariyer planı olma durumu değişkenleri doğrultusunda ele alınmıştır.

Araştırmanın sonuçlarını şu biçimde özetlemek mümkündür: Öğretmenlerin yönetim süreci etkililiğine ilişkin görüşleri olumlu yöndedir yani öğretmenlere göre yöneticilerin etkili yönetim süreci gerçekleştirmektedir. Çalışmadaki ilk alt probleminde öğretmenlerin okul yönetim süreçleri etkililiği konusundaki algıları değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenler yönetim süreçlerinin etkililiği noktasında olumlu görüşe sahip olup, okul yöneticilerinin yönetim sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Çalışmanın ikinci alt problemi ise öğretmenlerin okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin demografik özelliklere bağlı farklılaşma durumunu incelemektir. Okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, eğitim düzeyi, daha evvel yöneticilik yapma değişkenleri bağlamında anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaş, öğretmenlikteki hizmet süresi, aynı okuldaki, görev süresi, kariyer planında yöneticilik olma durumuna göre anlamlı farklılığı barındırmaktadır. Yaş değişkenine bağlamında öğretmenlerin yaşları arttıkça okul yönetimi etkililiğine ilişkin olumlu görüşleri azalmaktadır. Meslekteki hizmet süresi değişkeni bakımından hizmet yılı arttıkça yönetim süreçleri etkililiği konusunda olumlu görüşleri azalmaktadır. Aynı okulda görev yapma süresi arttıkça yönetim süreçleri etkililiği görüşleri azalmaktadır. Yani yaş, kıdem, aynı okulda görev yapma süresi değişkenleri arttıkça öğretmenlerin olumsuz görüşleri de artmaktadır. Kariyer planlarında yöneticilik hedefi bulunan öğretmenlerin ortalamaları bulunmayanlar göre daha yüksek düzeydedir yani yöneticilik hedefine sahip öğretmenler yönetim süreçlerini daha etkili bulmaktadır.

Açıl (2020) tarafından yapılan araştırmadaki amaç örgütsel adalete ilişkin öğretmen görüşlerinin ve örgütsel adalet ile yönetim süreçleri etkililiği ilişkisinin incelenmesidir. Yönetim süreçleri etkililiği alt boyutları olan karar, planlama, örgütlenme, iletişim, etki, eşgüdüm, değerlendirme, örgütsel adalet alt boyutları etkileşim, işlemsel ve dağıtım boyutlarını anlamlı olarak etkileme durumu ve örgütsel adalet algısının cinsiyet, yaş, hizmet yılı, eğitim durumu, çalışan kurumdaki süre değişkenleri bağlamında anlamlı farklılığa sahip olma durumu incelenmiştir. Araştırma niceldir ve durum belirlemeye ilişkin ilişkisel ve karşılaştırma modelinde tasarlanmıştır. Bağımlı değişken örgütsel adalet algısı bağımsız değişken yönetim süreçlerinin etkililiğidir. Araştırma evreni Konya ili merkez ilçelerdeki lise, ortaokul ve ilkokuldan oluşmakta olup örneklem küme örnekleme ile 398 katılımcı olarak alınmıştır. Veri toplama araçları Colquitt (2001)

tarafından geliştirilmiş ‘Örgütsel Adalet Ölçeği’ ile Gül (2017) tarafından geliştirilen ‘‘Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği’’dir.

Araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür: Yönetim süreçleri etkililiği ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki bulunduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin yönetim süreçlerine dahil edilişlerindeki artış örgütsel adalet algılarını da arttıracaktır. Yönetim süreçleri etkililiği alt boyutlarından karar, örgütlenme, iletişim, değerlendirme ile örgütsel adaletin dağıtım adalet alt boyutuna ilişkin değişkenliği anlamlı orta düzeyde yordamaktadır. Planlama, etki ve eşgüdüm boyutları ile anlamlı bir etki bulunamamıştır. Örgütsel adaletin işlemsel adalet alt boyutu yönetim süreçleri etkililiği alt boyutlarından yalnızca karar boyutundan anlamlı düzeyde etkilediği diğer boyutlar ile anlamlı düzeyde etkisini bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yönetim süreçleri etkililiği alt boyutlarından karar, iletişim, değerlendirme ile örgütsel adaletin etkileşim adalet alt boyutuna ilişkin değişkenliği anlamlı orta düzeyli biçimde yordamaktadır. Planlama, örgütlenme, etki ve eşgüdüm boyutları ile anlamlı bir etki bulunamamıştır. Araştırma bulgularına göre yönetim süreçleri etkililiği ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin alt boyutları arasında pozitif yönde ve de anlamlı ilişki olduğunu söylemek mümkündür.

Yakut (2020)’a ait çalışmanın amacı Çanakkale ilinde ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığına okul müdürünün motivasyonel dil kullanımının etkisini öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırma niceldir ve tarama modelindedir. Veriler Üstüner’in (2009) geliştirdiği ‘‘Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği’’ ve Mayfield vd. (1995) tarafından geliştirilip ve Özen’in (2015) Türkçeye uyarladığı ‘‘Motivasyonel Dil Ölçeği’’ile toplanmış ve analiz SPSS programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini Çanakkale ili resmi liselerde görevli görevli öğretmenler örnekleme ise söz konusu liselerden temsil oranına göre seçilmiş öğretmenler oluşturmaktadır. Resmi liselerde görevli 826 öğretmen örneklem kapsamına girmiştir.

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı yüksek seviyede ve anlamlı ilişki vardır. Yani öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları müdürlerin motivasyonel dil kullanımı arttıkça artmaktadır. Cinsiyet, eğitim durumu, yöneticinin cinsiyeti, okul türü değişkenleri açısından motivasyonel dil kullanımına ilişkin öğretmen görüşünde de anlamlı fark bulunmaktadır. Yöneticinin motivasyonel dil kullanımını erkek katılımcılar kadınlardan,

lisans mezunları yüksek lisans mezunlarından daha yüksek bulmaktadır. Öğretmen görüşüne göre kadın okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı erkek okul müdürlerine kıyasla daha yüksektir. Anadolu lisesindeki öğretmenlerin imam hatip lisesindekilere göre, meslek lisesindeki öğretmenlerin ise sosyal bilimler, fen lisesi ve imam hatip lisesindekiler göre motivasyonel dil kullanımı algıları yüksek seviyede bulunmuştur.

Örgütsel bağlılığa ilişkin sonuçlar ise şu şekildedir: Bu araştırmada Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin “Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.” maddesi en yüksek “Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.” maddesi en düşük ortalamanın ait olduğu maddedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi, okul müdürünün cinsiyeti, okul müdürü eğitim durumu değişkenleri bazında anlamlı fark göstermezken, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, okul türü değişkenleri bazında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Örgütsel bağlılık algı düzeyi erkek öğretmenlerde kadınlardan, lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarından yüksek olduğu görülmüştür. Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algısı imam hatip liselerinde görevli öğretmenlere kıyaslandığında yüksek seviyededir. Kısacası öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve yöneticinin motivasyonel dil kullanımı değişkenleri arasında eş doğrultu ve yüksek seviyede anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Müdürlerin motive edici dil oranı düşük ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da düşmektedir.

Çangır (2023)’a ait araştırmanın amacı anasınıfı öğretmenlerine ilişkin örgütsel bağlılık seviyelerinin bazı değişkenler bağlamında incelenmesidir. Bu kapsamda anasınıfı öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ve bunun “cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan okulda çalışma süresi” değişkenleri bağlamında fark gösterme durumu ele alınmıştır. Araştırma niceldir ve tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, kişisel bilgi formu ile Ergün ve Çelik (2019)’in Türkçeye uyarladığı ‘Örgütsel Bağlılık Ölçeği Türkçe Uyarlaması’ ölçeği ile sağlanmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeği 15 madde ve “çıkarcı, zoraki ve ahlaki” olarak üç alt boyuta sahiptir. Araştırmanın evrenini ilk ve ortaokullarda görevli okul öncesi öğretmenleri, örnekleme ise seçkili örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile ilk ve ortaokullarda görevli 203 okul öncesi öğretmeni olarak oluşturulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin bulgulara göre “cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan okulda çalışma süresi” anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Odabaşoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki okullarda görevli yöneticiler ve etik liderlik davranışları ile öğretmen örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Araştırma kapsamında yöneticinin etik liderlik davranışları ile alt boyutlarına yönelik öğretmen görüşünün belirlenmesi ve bunun çeşitli değişkenlere ilişkin farklılık gösterme durumunun belirlenmesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyeleri ve değişkenler bağlamında farklılık gösterme durumunun tespiti, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmen örgütsel bağlılığını yordama durumu ele alınmıştır. Veri toplama araçları “Üstüner (2009) “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve Yılmaz (2005) “Etik Liderlik Ölçeği” dir. Araştırma niceldir, betimsel özellikte olup ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma evreni Denizli ili Merkezefendi ilçesinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli 3885 öğretmen evreni, rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen 511 öğretmen örnekleme oluşturmaktadır.

Söz konusu araştırmanın bulgularını şu şekilde özetlemek mümkündür: Öğretmenler okul yöneticilerinin etik liderlik davranış sergiledikleri inancına sahiptir. Bu noktada pozitif yönlü, doğru orantılı ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel algısı “katılıyorum” düzeyinde olup yöneticilerinin etik liderlik gösterdiği fikrindedirler. Örgütsel karar verme ve davranışsal etik alt boyutlarının ortalaması daha yüksektir. Öğretmen görüşlerinde “cinsiyet, branş ve görev yapılan kademe” değişkenlerine bağlamında anlamlı fark yokken, “eğitim düzeyi, kıdem ve yaş” değişkenleri bakımından farklılık bulunmaktadır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinde “Okul müdürümüzün çabalarım destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor” maddesi en düşük, “Okulun gerçekleştirmeye çalıştığı amaçları düşündüğümde kendimi bu okula bağlı hissediyorum.” Maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum okul ve öğretmenlerin amaçlarının uyumunun örgütsel bağlılığı arttığı şeklinde yorumlanabileceği bildirilmiştir. Örgütsel bağlılık algısı “branş, eğitim düzeyi, kıdem, görev yapılan eğitim kademesi, yaş” değişkenleri için anlamlı fark göstermekte, cinsiyet değişkeni içinse anlamlı fark

görülmemektir. Branş ve kademe açısından okul öncesi öğretmenleri en yüksek örgütsel bağlılık ortalamasına sahiptir. Daha sonra sırası ile sınıf öğretmenleri, ortaokul ve lise branş öğretmenleri gelmekte yani kademe arttıkça örgütsel bağlılık zayıflamaktadır. Eğitim seviyesi arttıkça da örgütsel bağlılığın düştüğü görülmekte buradaki yüksekten düşüğe ortalama sırası da ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler şeklindedir. Kıdem ve yaş artışı ile de örgütsel bağlılık arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin etik liderlik davranış göstermeleri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğu, etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen örgütsel bağlılığı ile okul yöneticilerinin etik liderlik sergileme davranışları (alt boyutları ile de) arasında anlamlı, yüksek düzeyde ve pozitif ilişki olduğu araştırma bulgularından görülmektedir. Yöneticilerinin etik davranış sergilemelerinin öğretmenlerce oldukça önemsendiği çıkarımı araştırama bulgularından hareketle yapılmıştır.

Pehlivan (2018)'a ait araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarında görevli yöneticilerin kullandığı etkileme taktikleri ve öğretmen örgütsel bağlılığı arası ilişkiyi ele almaktır. Araştırma nicel olup ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma evreni Ankara ilindeki sekiz ilçede görevli öğretmenler örneklem ise tabakalı örnekleme ile seçilen 397 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplamada 44 madde ve “rasyonel ikna, karşılık verme, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, baskı yapma, bilgilendirme, işbirliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma, kişisel çekicilik, başkaları ile koalisyon kurma” 11 etkileme taktiğini içeren Yukl, Seifert ve Chavez (2008) tarafından geliştirilmiş “Çalışanlara Yönelik Etkilenen Davranış Ölçeği” ile Balay (2000) tarafından geliştirilen 27 madde ve uyum-özdeşleşme-içselleştirme olmak üzere 3 alt boyuta sahip “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Veri çözümlenmesi SPSS ve LISREL programları ile yapılmıştır.

Araştırmanın genel sonucu ilköğretim kurumlarındaki yöneticilerin en fazla kullanmış olduğu etkileme taktiğinin “kurallara uygunluk” en azının ise “karşılık verme ve kişisel çekicilik” olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılık alt boyutlarından “içselleştirme” alt boyutunun öğretmenlerin en fazla, “uyum” boyutunun ise en az bağlı olduğu boyut olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada ilköğretim okullarındaki yöneticilerin etkileme taktiklerinden “başkaları ile koalisyon kurma, baskı yapma, karşılık verme ve kişisel çekicilik”

taktiklerini nadiren, “takdir etme, istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma ve bilgilendirme” taktiklerini zaman zaman, “rasyonel ikna ve iş birliği yapma” taktiklerini sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık alt boyutlarında “içselleştirme” boyutu katılıyorum, “özdeşleşme” boyut orta düzeyde katılıyorum ve “uyum” boyutu hiç katılmıyorum düzeyindedir. Araştırma bulgularına göre “rasyonel ikna, teşvik edici talepte bulunma, kurallara uygunluk, bilgilendirme, iş birliği yapma, takdir etme, istişarede bulunma” taktiklerinin kullanım oranındaki yükseklik uyum boyutunda düşüşe, içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarında artışa sebebiyet vermektedir. Okul yöneticisinin “baskı yapma” taktiği kullanım oranı yükseldikçe uyum boyutu artış, içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarında düşüş gözlemlenmiştir. Uyum boyutunu “rasyonel ikna, baskı yapma ve başkalarıyla koalisyon kurma” taktikleri anlamlı şekilde yordamaktadır. Uyum boyutu açısından baskı yapma ve başkalarıyla koalisyon kurma pozitif yönlü, rasyonel ikna ise negatif yönlü ilişkiye sahiptir. Özdeşleşme alt boyutunu ise “rasyonel ikna, karşılık verme, baskı yapma, bilgilendirme ve istişarede bulunma” taktikleri anlamlı biçimde yordamaktadır. “Rasyonel ikna, bilgilendirme ve istişarede bulunma” taktikleri özdeşleşme boyutu ile pozitif yani özdeşleşmeyi arttıran, “karşılık verme ve baskı yapma” ile negatif yönlü yani özdeşleşmeyi azaltan ilişki içerisindedir. İçselleştirme alt boyutunu ise “rasyonel ikna ve bilgilendirme” taktikleri ile anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiye sahip olup rasyonel ikna ve bilgilendirmenin içselleştirme bağlılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgan vd. (2011) tarafından yapılmış olan araştırmanın amacı ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinin incelenmesidir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık görüşlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim, statü, sınıf mevcudu, mezuniyet yeri değişkenleri bağlamında anlamlı farklılık durumunu ele alınması da alt amaçları oluşturmaktadır. Araştırma nicel olup, tarama modelinde betimseldir. Veri toplama aracı olarak Meyer ve Allen (1991) duygusal, devam ve normatif alt boyutlarına sahip “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmış olup veri Analizi SPSS ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Gaziantep ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem rastgele örnekleme ile 378 öğretmen olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin genel ortalama ile normatif, devam ve duygusal bağlılık alt boyutlarına ilişkin ortalamanın orta

düzy bulgusuna ulaşılmıştır. Duygusal bağlılık alt boyutu en yüksek, devam bağlılığı alt boyutu en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığında statüye, sınıf mevcuduna ve mezuniyet yerine gör anlamlı fark görülmezken, cinsiyet ve kıdem değişkenleri için anlamlı fark göstermektedir. Bulgular sonucu bağlılık türleri arasındaki ilişkinin pozitif korelasyon olduğunu söylemek mümkündür. Örgütsel bağlılığın cinsiyet değişkenine göre genel ortalaması değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığı kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Örgütsel bağlılığın alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında ise anlamlı fark görülmemiştir. Örgütsel bağlılığın kıdem değişkenine göre genel ortalaması değerlendirildiğinde anlamlı fark bulunmazken, duygusal bağlılık alt boyutu ile anlamlı var görülmüştür. En düşük duygusal bağlılık ortalaması kıdemi 6-10 yıl öğretmenler iken 11 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarının en yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bulguya göre öğretmenlerin göreve başladığı ilk yıllar yüksek olduğu ile çalışılan sürenin artmasıyla birlikte duygusal bağlılığın yükseldiğini söylenebilmektedir.

Uğurlu ve Üstüner (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yöneticinin sergilediğı etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisini incelemektir. Çalışma evreninin Hatay ili 12 ilçesindeki 635 ilköğretim okulunda görevli 9004 öğretmen, örnekleme ise her ilçedeki 10 üzeri öğretmen çalışan ilköğretim okullarında görevli 954 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplam aracı olarak araştırmacının geliştirdiğı “Etik Liderlik Ölçeğı”, Meyer vd. (1993) “Örgütsel Adalet Ölçeğı” ve Niehoff ve Moorman (1996) “Örgütsel Bağlılık Ölçeğı” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlenebilir: Yöneticinin etik liderlik davranışları ve örgütsel adalet arasında olumlu ilişki bulunmakta olup etik liderlik davranışlarının örgütsel adaleti yordadığını söylemek mümkündür. Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arası orta düzey ve olumlu ilişki sonucuna ulaşılmış olup örgütsel adaletin örgütsel bağlılığı yordadığı yorumu yapılabilir. Etik liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık arası olumlu ilişki mevcuttur ve etik liderlik davranışları örgütsel bağlılığı yordamaktadır. Yönetici liderlik davranışı ile örgütsel adalet arası dolaylı, örgüt bağlılık arası ise doğrudan ilişki mevcut olup örgütsel adaletin kısmi ara yordayıcı olduğunu söylemek mümkündür. Kısacası yöneticinin etik liderlik davranışı örgütsel adaleti etkilemekte ve

öğretmenlerde örgütsel bağlılık gelişimini sağlamaktadır. Buna göre öğretmen örgütsel bağlılığının temelini yöneticilerin örgütsel adaleti sağlamada etik liderlik davranışlarını sergilemeleri yorumuna ulaşılmıştır.

Gören ve Sarpkaya (2014) 'ya ait çalışmanın amacı ilköğretimde görevli öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerini ve bunun örgütsel bağlılığı alt boyutları ile anlamlı farklılık gösterme durumu tespiti ile çeşitli demografik değişkenlere göre örgütsel bağlılık ilişkisini incelemektir. Araştırma nicel ve tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 78 yönetici ve 1019 öğretmen örneklemini ise tabakalı örnekleme ile seçilen 46 yönetici ve 529 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Allen ve Meyer'in (2004) Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmış olup verilerin analizi SPSS 16 paket program ile yapılmıştır.

Araştırma sonucuna göre yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyesinin orta düzey olduğu, en yüksekten başlayarak örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin düzeylerin sıralamasının duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devam bağlılığı olduğuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılığın devam ve normatif bağlılık alt boyutları ve cinsiyet değişkeni anlamlı fark göstermemektedir. Duygusal bağlılık ise anlamlı farka sahip olup erkeklerin duygusal bağlılığının kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür. Medeni durum değişkenine göre normatif ve devam bağlılığı anlamlı farka sahip değilken duygusal bağlılıkta anlamlı fark mevcuttur. Bekar yönetici ve öğretmenler evlilere kıyasla daha düşük düzey duygusal bağlılığa sahiptir. Yaş değişkeni devam bağlılığı boyutunda anlamlı fark bulunmazken normatif ve duygusal bağlılık boyutlarında anlamlı farka sahiptir. 22-31 yaş grubu ve 52 yaş üzeri katılımcıların duygusal bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Branş değişkeni açısından duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Normatif bağlılık için Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, Rehberlik branşları ile Beden Eğitimi, Teknoloji-Tasarım, Görsel Sanatlar, Müzik branşları arasında fark bulunmaktadır. Devam bağlılığı boyutunda Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, Rehberlik branşları arasında fark bulunmaktadır. Duygusal bağlılık alt boyutunda ise Beden Eğitimi, Teknoloji-Tasarım, Görsel Sanatlar, Müzik branşları ile Okul Öncesi arasında ve Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, Rehberlik branşları ile Sınıf Öğretmenliği arasında fark bulunmaktadır. Toplam hizmet süresi ve unvan değişkenleri örgütsel

bağlılığın üç alt boyutunda da anlamlı fark göstermektedir. Sonuçlara göre hizmet süresinin artışının örgütsel bağlılığı arttırdığını söylemek mümkündür. Unvan değişkeni bakımından ise normatif ve duygusal bağlılık oranı en yüksek katılımcı grubu müdürler olup sırasıyla müdür yardımcıları ve öğretmenler gelmektedir. Devam bağlılığında en yüksek orana sahip yine müdürler iken sırayla öğretmenler ve müdür yardımcıları gelmektedir. Eğitim düzeyleri değişkenine göre katılımcıların yalnızca duygusal bağlılık boyutları anlamlı fark göstermektedir. Yüksek lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin diğer mezuniyet seviyelerinden daha yüksek duygusal bağlılık gösterdiği görülmüştür.

Kurşunoğlu vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada amaç ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini tespit etmektir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini İzmir ili merkezdeki ilköğretim okullarında çalışan 3540 sınıf ve branş öğretmeni, örneklemini ise tesadüfi örnekleme ile belirlenen 353 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma verilerine göre öğretmenlerin en fazla bağlılık gösterdiği alt boyut duygusal bağlılık en az bağlılık gösterdiği alt boyut devam bağlılığı boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre duygusal ve devam bağlılığı anlamlı fark göstermezken normatif bağlılık için anlamlı fark söz konusudur. Kadın öğretmenlerin normatif bağlılığı erkek öğretmenler göre daha düşük düzeydedir. Evli öğretmenlerin normatif bağlılığı ise bekar öğretmenlere oranlara daha yüksek düzeydedir. Branş değişkeni bakımından duygusal, normatif ve devam bağlılığının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bağlılığı üç alt boyut içinde diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeydedir. Yaş değişkeni bağlamında devam ve normatif bağlılık anlamlı farklılık göstermezken, duygusal bağlılık boyutunda anlamlı fark mevcuttur. Duygusal bağlılık düzeyleri 35 yaş altı öğretmenler ile 46 yaş üzeri öğretmenlerde yüksektir. Kıdem değişkeni ile örgütsel bağlılık ve alt boyutları ele alındığında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin buldukları okulda görev yapma süreleri değişkeni ile örgütsel bağlılık boyutları incelendiğinde üç boyut içinde anlamlı fark olduğu 11 yıl ve üstü süre görevli öğretmenlerin tüm boyutlarda daha yüksek düzey bağlılığa sahip olduğu görülmüş olup aynı okulda görev yapma süresindeki artış örgütsel bağlılığın da artışını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kösterelioğlu ve Argan (2010) 'a ait çalışmanın amacı eğitim kurumlarında iletişim süreci açısından yönetici etkililiğini öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırma niceldir ve tarama modelinden betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın grubu 2007-2008 eğitim öğretim yılında MEB merkezi hizmet-içi eğitimlere katılan 250 öğretmenden, örneklem ise 131 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı Özmen ve Yörük'ün (2007) geliştirdiği Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek "Yöneticinin İlgisi, İletişim Yöntemi, Çevreyle Bütünleşme ve Öğretime Odaklaşma" olmak üzere dört boyuta sahiptir. Veri analizi SPSS programı ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yöneticinin ilgisi boyutu en yüksek ortalamaya sahip iken sırasıyla iletişim yöntemi, çevreyle bütünleşme, öğretime odaklanma boyutları gelmektedir. Cinsiyet değişkenine göre yalnızca çevreyle bütünleşme boyutunda anlamlı farklılık mevcuttur ve kadın katılımcılar erkeklere göre yüksek ortalamaya sahip görülmektedir. Yani yöneticinin iletişim sürecindeki etkililiklerinde çevreyle bütünleşme boyutu açısından kadın öğretmenlerin görüşleri daha olumludur. Medeni durum, yaş, kıdem, öğrenim durumu, branş değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Köseoğlu ve Köseoğlu (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı yönetim süreçleri bağlamında ortaokul yöneticilerinin duygu yönetim davranışlarını incelemektir. Araştırma niceldir ve tarama modelindedir. Araştırma evreni MEB'e bağlı resmi ortaokullarda görevli öğretmenler örnekleme ise basit seçkisiz örneklem yöntemi ile oluşturulan 150 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplamada kullanılmış olan araç Çoruk (2012)'un geliştirdiği "Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları Ölçeği"dir.

Araştırma sonuçlarına göre ortaokulda görevli öğretmenlerin yöneticilerin duygu yönetimi davranışlarına ilişkin genel ve alt boyutlar kapsamındaki algı düzeyinin yüksek oranda olumlu olduğu yönündedir. Bulgulara göre cinsiyet ve branş değişkenine ilişkin anlamlı fark bulunmazken kıdem değişkeni açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem değişkeni bağlamında öğretmenlerin, yöneticilerinin duygu yönetim davranışlarına yönelik algısı 6-10 yıl kıdem sahibi öğretmenlerde en yüksek oranda görüldüğü sonucu elde edilmiştir.

Berber vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmadaki amaç okullardaki yönetim süreçlerinin öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesidir. Öğretmenlerin okulların yönetim prosedürlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Araştırma niteldir ve fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu kolayda örnekleme ile belirlenen 12 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup veri değerlendirme içerik analizi ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür: Öğretmen görüşlerine göre okul yönetiminin sahip olduğu güçlü yanlar “iş birliği ve iletişim, yönetmelikler, organizasyon, adalet, hiyerarşi ve liyakat” ve öğretmen işlerini kolaylaşmasını sağlayan uygulamalar “fiziki düzenlemeler, adalet, planlama, paydaş görüşü, ihtiyaçların karşılanması, bilgi ve tecrübe, okul kültürü, yönetimin öğretmenlerden seçilmesi ve eşgüdümlü çalışma”dır. Öğretmen görüşlerine göre okul yönetiminin sahip olduğu zayıf yanlar “iletişim becerisi eksikliği, donanım yetersizliği, öğretmene güvenmeme, egoist yöneticiler ve mali yönetimin zayıflığı”, okul yönetiminde değişim ve gelişim gerektiren alanlar “mesleki gelişim, kişisel gelişim, iletişim ve bilgi akışı ve kaynak sağlanması” bu değişimin öğretmenlerin işine etkisi “motivasyon artışı, etkililik ve verimlilikte artış, performans artışı, mesleki gelişim ve olumlu iş ortamı erişim” olarak saptanmıştır. Okul yönetimine öğretmen katılımını artırma ve öğretmenlerle okul yönetimi arası iş birliği artırımı için yapılması gerekenler konusunda öğretmen görüşleri “karar alma süreçlerine katılım, iletişim ve güven ilişkisi, öğretmenlere destek olma, öğretmen eğitimi ve paydaşlar arasında denge” şeklindedir. Okul yönetimi ile öğretmen iş birliğini artırma açısından öğretmenler “sosyal aktiviteler ve paylaşım ile iletişim artışı” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bulguların okul yönetimi güçlü yönleri ile öğretmenleri destekleyici uygulamalar ve okul yönetiminin öğretmenlerle etkili iş birliğinin önemini gösterdiğini söylemek mümkündür.

Girgin (2019) tarafından yürütülmüş olan çalışmada amaç etkili okul için planlama sürecinde öğretmen beklentilerinin yöneticilerce karşılanma düzeyinin incelenmesidir. Bu noktada çeşitli demografik değişkenler bağlamında konu ele alınmıştır. Araştırma nicel olup tarama modelindedir. Araştırma evreni Balıkesir İli Ayvalık İlçesi okullarında çalışan öğretmenlerdir. Örnekleme 255 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin planlama süreci açısından öğretmen beklentilerini “nadiren” düzeyinde karşıladığı görülmektedir. Okul müdürlerinin “öğretim planının hazırlanması ve planların uyumlu oluşu, eğitim etkinliklerinin istenilen seviyede gerçekleştirilmesi için gerekli önlemlerin planlanması, boş vakitlerin verimli değerlendirilmesi” durumlarında öğretmen beklentilerinin karşılanması “nadiren” dir. “Program değişikliği ve program sorunlarına ilişkin vaktinde öğretmenlerin bilgilendirilmesi, okula kaynak yaratma ve bunları eğitim-öğretim niteliğini arttıra yönünde kullanma için planlama yapma” durumlarında öğretmen beklentilerinin karşılanması “çoğu zaman” dır. Cinsiyet ve branş değişkenlerine göre planlama sürecinde okul müdürünün öğretmenlerin beklentilerini karşılama düzeyine anlamlı bir fark bulunamazken kıdem ve yaş değişkeni için anlamlı fark söz konusudur. Yaş ve kıdem değişkenindeki artışın öğretmen beklentilerinin karşılanma düzeyi oranını da arttırdığı görülmektedir. Kıdem ve yaşı düşük öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmasında “nadiren” düzeyinde kaldığı görülmüştür.

3 YÖNTEM

Bu başlık altında çalışmada kullanılan araştırma yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama tekniği ve araçları ile veri analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi çerçevesinde yapılandırılmıştır. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde sayısal veriler kullanan nicel araştırma değişkenler arası ilişki durumunu belirleme ve genellebilir sonuçları hedeflemektedir. Bu şekilde ölçülebilir veriler ile hipotezler test edilebilmekte ve değişkenlerin ilişkisinin analizi yapılabilmektedir (Creswell, 2014). Araştırmanın deseni, ilişkisel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modeli mevcut durumu ortaya çıkarmakla birlikte değişkenler arası korelasyonel ilişkiyi belirlemeyi sağlamaktadır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki var olan ilişkiyi ortaya koymayı amaç edinmektedir (Frankel vd.,2012). Nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini ve yönünü belirlemeye ilişkin olarak kullanılan bir araştırma desenidir. Bu modelde amaç; değişkenler arasındaki birlikte değişim durumunu ortaya koymak, mevcut durumu olduğu gibi betimlemek ve bu duruma dışsal bir müdahalede bulunmaksızın değişkenler arasındaki ilişkisel yapıyı analiz etmektir. Tarama modelleri genel olarak geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu sistematik biçimde tanımlamayı hedeflerken, ilişkisel tarama modeli özellikle değişkenler arası korelasyonel yapının ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır (Karasar, 2012). Korelasyonel araştırma birden fazla değişken arası ilişki ve söz konusu değişkenlerin birbirleri ile değişimlerini ölçmektedir (Arthur vd.,2017:197). Bu çalışmada da ilişkisel tarama modeli kullanılarak, öğretmenlerin algılarına göre okul yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, yönetim süreçleri ve örgütsel bağlılık gibi iki temel yapının birlikte değişim düzeyi analiz edilerek, okul yöneticilerinin uygulamaları ve öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıkları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, üzerinde inceleme yapılmak istenen kişi, olay, nesne ya da olguların tamamını ifade eder. Evren, tanımlanmış ve sınırlı bir bütün olabileceği gibi daha geniş ve erişimi zor olan yapılardan da oluşabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Yurdakul (2013), araştırma evrenini, araştırmanın gerçekleştirileceği tanımlanmış birimlerden oluşan topluluk olarak tanımlarken; genel evrenin ise daha geniş kapsamlı ancak çoğu zaman erişimi sınırlı olabilen bir bütün olduğunu belirtmektedir. Büyüköztürk ve arkadaşları (2011) evren birimini, araştırma sonuçlarının genellenebileceği evrenin sınırlandırılmış bir parçası olarak tanımlamaktadır.

Bu bağlamda, söz konusu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki devlet ilkokulları ve ortaokullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Ancak zaman, kaynak ve erişim sınırlılıkları nedeniyle, araştırma evreni üzerinde tam sayım yapılması mümkün olmamış; bu nedenle araştırma, evreni temsil etme yeterliliğine sahip bir örneklem grubu üzerinden yürütülmüştür.

Örnekleme, belirli bir evrenden belirli yöntemlerle kişi veya birimleri seçme süreci olarak tanımlanmakta olup, sınırlı kaynaklar ve erişim zorlukları nedeniyle araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Remler ve Van Ryzin, 2011). Örneklem, evrenin özelliklerini yansıtacak biçimde oluşturulmalı ve istatistiksel sonuçların genellenebilirliğini mümkün kılmalıdır (Büyüköztürk vd., 2011). Bu araştırmada, temsil gücü yüksek, sistematik ve yansız bir örneklem oluşturmak amacıyla olasılıklı örnekleme türlerinden biri olan tabakalı (stratified) örnekleme yöntemi, özelde ise orantılı tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Tabakalı örnekleme; evrendeki bireylerin belirli alt gruplara (tabakalara) ayrılarak ve tüm tabakalardan örneklerin evrendeki oranlarına göre seçilmesi esasına dayanmaktadır (Coşkun vd., 2005). Johnson ve Christensen (2014) oranlı tabakalı örneklemede tabakalardan oluşan örneklem seçimi evren oranları aynı oranda olduğunu ifade etmektedir. Evren çeşitli değişkenler bağlamında tabakalara ayrılmaktadır. Sencer ve Sencer (1978), bu yöntemin örnekleme hatalarını azaltma, yüksek temsil yeteneği sağlama ve düşük maliyetle güvenilir sonuçlar üretme gibi avantajlarına dikkat çekmektedir. Arıkan (2013) ise olasılıklı örnekleme yöntemlerinin, örnekleme elemanlarının seçilme olasılıklarının önceden bilinebilir olması nedeniyle bilimsel geçerliliği yüksek teknikler olduğunu ifade etmektedir.

Tabakalı örnekleme evrenden homojen alt gruplar oluşturabilme adına kullanılmaktadır. Evren belirlenen özelliklere bağlamında alt gruplara ayrıştırılarak her birinden rastgele örneklem alınma suretiyle temsil yeteneği güçlendirilir ve güvenilir karşılaştırmalara imkân sağlanır. (Creswell, 2014; Fraenkel vd.2012). Bu araştırmada alt grupların temsiliyetini gerçekleştirme amaçlı tabakalı örneklem kullanılmıştır.

Araştırmada örnekleme oluşturan öğretmenler, cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi (ilkokul–ortaokul) değişkenleri esas alınarak tabakalı yapılar şeklinde gruplandırılmış ve her gruptan evrendeki oranları yansıtacak biçimde katılımcılar seçilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistiklerine göre, Eskişehir'de 152 ilkokul ve 138 ortaokul bulunmaktadır. Bu okullarda toplamda 2.952 ilkokul öğretmeni ve 3.551 ortaokul öğretmeni görev yapmaktadır (MEB İstatistikleri, 2024; erişim: 05.11.2024). Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verileri yönünde, ilçede bulunan 48 ilkokuldan 40'ı ve 28 ortaokuldan 25'i için MEB tarafından araştırma izni verilmiştir.

Örneklem büyüklüğü, Frankel vd. (2012) önerdiği yöntem doğrultusunda, %95 güven aralığı ve 0,05 anlamlılık düzeyi (α) esas alınarak hesaplanmıştır. Buna göre, toplam $N = 2.174$ öğretmenden oluşan evrenden, en az $n = 327$ öğretmenin katılımı öngörülmüştür. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmen sayısı, bu gerekliliğin üzerinde bir düzeyde gerçekleşmiş; toplam 360 öğretmenden veri toplanmıştır. Örneklem grubunun dağılımı şu şekildedir:

- İlkokul öğretmenleri ($n = 153$): Sınıf Öğretmenliği (112), Okul Öncesi (12), Özel Eğitim (10), İngilizce (9), Rehberlik (8), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (3)
- Ortaokul öğretmenleri ($n = 175$): Türkçe (25), Matematik (26), Fen Bilimleri (20), Sosyal Bilgiler (15), İngilizce (20), Din Kültürü (12), Beden Eğitimi (13), Teknoloji Tasarım (9), Görsel Sanatlar (6), Müzik (5), Rehberlik (7), Bilişim Teknolojileri (6), Özel Eğitim (9), Okul Öncesi (2)

Bu dağılım, evrendeki branş-temelli öğretmen sayıları ile orantılı biçimde oluşturulmuştur. Böylelikle araştırma örnekleminin, ilgili evreni temsil etme yeterliliği sağlanmıştır.

3.3 Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırma verileri, üç bölüme sahip veri toplama aracıyla toplanmıştır. Bu araç; demografik bilgi formu, Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği ve Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Veri toplama süreci başlamadan önce etik kurul onayı ve T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesindeki ilkokullar (40 ilkokul) ve ortaokullar (25 ortaokul) özelinde gerekli kurum izni ayrı ayrı alınmıştır. İzinlere ilişkin örnekler EK-1 ile EK-2'de paylaşılmıştır. MEB tarafından izin verilen okullara gidilerek, okul müdürleri ve öğretmenler aracılığıyla çevrimiçi biçimde hazırlanan veri toplama araçlarının paylaşımı sağlanmıştır. Katılımcılara bilgilendirme yapılmış; veri girişleri, herhangi bir kimlik ya da kişisel bilgi içermeyecek şekilde anonim olarak gerçekteştirilmiştir.

Çalışma evreni içinde örneklem seçimine bağlı olarak ölçeklerin hedef kitle tarafından yanıtlanması sürecinde ağırlıklı olarak dijital ortam kullanılmış, bir başka ifade ile bilişim olanaklarından yararlanılmıştır. Bu durum bilişim ve iletişim teknolojisinin gelişmişliğinin bir zorunluluğu olarak karşımıza çıkmakla birlikte zamansal ve maddi kısıtlar kaynaklı olarak da tercih edilmiştir. Bu nedenle çalışmada yer yer öğretmenlere birebir ulaşılmasına rağmen pratiklik açısından bilişim olanaklarından yararlanılarak ölçek maddelerinin yanıtlanması sağlanmıştır. Özetle örnekleme giren öğretmenlerin yanıtları ağırlıklı olarak çevrimiçi olanaklar kullanılarak alınmıştır.

Bu araştırmada kullanılan Demografik Bilgi Formunda öğretmenlere ilişkin cinsiyet, branş ve çalışılan okul kademesi sorularına yer verilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği, Gül (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, literatür taraması, alan uygulamaları ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış; ilk aşamada 50 madde olarak oluşturulmuş, daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda 35 maddeye indirgenmiştir. Tek boyutlu olan bu ölçek, beşli Likert tipi derecelendirmeye sahiptir: Hiç katılmıyorum (1), Biraz katılmıyorum (2), Katılıyorum (3), Oldukça katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Gül (2017) tarafından yapılmış ve kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmada ayrıca, Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, Üstüner (2009) tarafından geliştirilmiş olup, tek boyutlu ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları literatürde onaylanmıştır. Beşli Likert tipi derecelendirme ile yapılandırılmış olan ölçek, şu seçenekleri içermektedir: Her zaman (5), Çoğu zaman (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1). Her iki ölçek için de ölçek geliştiricilerinden kullanım izinleri alınmış ve etik çerçevede uygulanmıştır. Söz konusu iki ölçeğin bu çalışma kapsamında kullanımı için yazarlardan gerekli izin alınmış ve EK-3'te ilgili izinler sunulmuştur. Çalışmada kullanılan anketinin bir kopyası da EK-4'te sunulmuştur.

3.4 Veri Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı olan SPSS (v25) (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılmıştır. Öncelikle, analiz sürecinde verilerin analiz türlerine uygunluğunu değerlendirebilmek amacıyla tek değişkenli normallik varsayımı test edilmiştir. Normalliği değerlendirmede, örneklem büyüklüğüne duyarlılıkları nedeniyle eğiklik (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları dikkate alınmıştır.

Kullanılan ölçeklerin yapısal geçerliliğini belirleme adına Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış; güvenirlik düzeylerini değerlendirme amaçlı Cronbach'ın Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. McDonald'ın Omega katsayısı bakımından kontrolü sağlanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, okul yönetim süreçlerinin etkililiğine ve örgütsel bağlılığa ilişkin görüş düzeylerini belirlemeyebilmek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Beşli Likert tipi ölçek maddelerine verilen yanıtların değerlendirilmesinde, Önal ve Önal'ın (2019, s. 285) belirttiği "Beşli Likert Tipi Ölçek İçin Yorum Ölçütü" dikkate alınmıştır. Buna göre değerlendirme aralıkları şu şekildedir:

- 1,00–1,80 = Kesinlikle Katılmıyorum,
- 1,81–2,60 = Katılmıyorum,
- 2,61–3,40 = Kararsızım,
- 3,41–4,20 = Katılıyorum,

- 4,21–5,00 = Kesinlikle Katılıyorum.

Araştırmada öğretmen görüşlerinin demografik değişkenler (cinsiyet, branş, görev yapılan okul kademesi) bağlamında farklılık gösterme durumunu belirleme yönünde bağımsız örneklemeler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak, yönetim süreçlerinin etkililiğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı biçimde yordayıp yordamadığını test etmek üzere basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.1’de her bir araştırma sorusunu yanıtlamak üzere kullanılan analiz yer almaktadır.

Tablo 3.1

Araştırma Sorularına Karşılık Analiz Teknikleri

| Araştırma Soruları | Analiz Tekniği |
|---|--|
| 1. Öğretmenlerin, okullarda yürütülen yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin betimsel olarak dağılımı nasıldır? | Frekans Analizi |
| 2. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri; cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? | Bağımsız Örneklemeler t-Test Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) |
| 3. Öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının betimsel olarak dağılımı nasıldır? | Frekans Analizi |
| 4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları; cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? | Bağımsız Örneklemeler t-Test Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) |
| 5. Yönetim süreçlerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? | Pearson Korelasyon Analizi |

Tablo 3.1 (Devam)

Araştırma Sorularına Karşılık Analiz Teknikleri

| | |
|---|-------------------------|
| 6. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri, örgütsel bağlılıklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? | Basit Regresyon Analizi |
|---|-------------------------|

Çalışmanın nicel aşamasında elde edilmiş verinin analizi için IBM SPSS Statistics 25.0 ve Microsoft Excel yazılımlarından faydalanılmıştır. Google Forms aracılığıyla çevrimiçi ortamda toplanan ve Excel formatında dışa aktarılan veriler, ön inceleme sürecinin ardından SPSS Statistics yazılımına aktarılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce tek değişkenli normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Analiz bulguları ise bulgular başlığında paylaşılmıştır.

4 BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin istatistiksel olarak çözümlenmesi ve yorumlanması sunulmaktadır. Tüm istatistiksel analizlerde, tahminlerin doğruluğunu değerlendirmek için %95 güven aralığı ve 0,05 anlamlılık düzeyi (alfa) kabul edilmiştir. Bu husus, kestirimsel istatistik testlerinde elde edilen sonuçların tesadüfi olma olasılığının en fazla %5 olduğuna işaret etmektedir.

4.1 Veri Kontrolünün Sağlanması

Çalışmada, 363 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde çeşitli istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. İlk çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Böylece hem tek hem de çok değişkenli normallik varsayımı kontrol edilerek, veriye uygun parametrik olan veya parametrik olmayan istatistiksel testler seçilmiştir. Kalaycı'nın (2017, s. 53) da belirttiği gibi normallik testleri, verilerin uç değer(ler) içerip içermediğini ortaya koymakta ve bu yüzden istatistiksel testlerin doğru bir şekilde kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi veya en azından normal dağılıma yakın olması gerekmektedir. Bu nedenle normallik analizi, istatistiksel çalışmaların temel bir aşaması olarak kabul edilmektedir.

Çalışmada, tek değişkenli normallik varsayımını değerlendirmek amaçlı yaygın kullanılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yerine, örneklem büyüklüklerine hassas olmaları nedeniyle eğiklik ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Kim, 2013). Bu tercih, özellikle orta ve büyük ölçekli örneklem boyutlarında daha güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla yapılmıştır. Veri setindeki tüm ölçek maddelerinde, mutlak eğiklik değerinin 2,0'ı veya mutlak basıklık değerinin 7,0'ı aşmaması koşulu kabul edilerek tek değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı değerlendirilmiştir (Kim, 2013, s. 53). Tablo 4.1'de ölçek maddelerinin eğiklik ve basıklık katsayıları paylaşılmıştır.

Tablo 4.1*Tek Değişkenli Normalliğin Kontrol Edilmesi*

| Madde | Eğiklik | Basıklık | Madde | Eğiklik | Basıklık |
|------------|---------|----------|------------|---------|----------|
| O1M17 | -1,145 | 1,199 | O1M31 | -0,749 | -0,022 |
| O1M18 | -0,888 | 0,028 | O1M24 | -0,766 | -0,063 |
| O1M4 | -0,982 | 0,767 | O1M25 | -0,670 | -0,334 |
| O1M28 | -0,865 | 0,460 | O1M10 | -0,605 | -0,213 |
| O1M6 | -0,879 | 0,274 | O1M21 | -0,641 | -0,114 |
| O1M7 | -0,765 | 0,089 | O1M27 | -0,621 | -0,308 |
| O1M19 | -0,789 | 0,110 | O1M32 | -0,685 | -0,289 |
| O1M26 | -0,883 | 0,345 | O2M4 | -0,689 | -0,361 |
| O1M8 | -0,887 | 0,383 | O2M2 | -0,705 | -0,261 |
| O1M13 | -0,691 | -0,422 | O1M11 | -0,700 | -0,212 |
| O1M5 | -0,869 | 0,461 | O2M17 | -0,686 | -0,503 |
| O1M34 | -0,852 | 0,012 | O2M15 | -0,695 | -0,432 |
| O1M20 | -0,844 | 0,080 | O1M9 | -0,407 | -0,669 |
| O1M33 | -0,765 | -0,103 | O1M2 | -0,580 | -0,407 |
| O1M3 | -0,662 | 0,003 | O2M9 | -0,681 | -0,574 |
| O1M29 | -0,882 | 0,319 | O2M8 | -0,591 | -0,482 |
| O1M23 | -0,804 | -0,148 | O2M16 | -0,532 | -0,682 |
| O1M35 | -0,899 | -0,113 | O1M22 | -0,637 | -0,531 |
| O1M14 | -0,755 | -0,201 | O2M14 | -0,676 | -0,507 |
| O1M30 | -0,615 | -0,440 | O2M10 | -0,626 | -0,557 |
| O2M1 | -0,732 | -0,050 | O2M13 | -0,630 | -0,503 |
| O2M7 | -0,832 | -0,147 | O2M12 | -0,490 | -0,750 |
| O1M1 | -0,754 | 0,050 | O2M3 | -0,457 | -0,730 |
| O1M16 | -0,696 | -0,336 | O2M6 | -0,513 | -0,667 |
| O1M12 | -0,662 | -0,241 | O2M5 | -0,404 | -0,809 |
| O1M15 | -0,603 | -0,323 | O2M11 | -0,381 | -0,899 |
| Eşik Değer | <2,0 | <7,0 | Eşik Değer | <2,0 | <7,0 |

Tablo 4.1’de görüleceği üzere çalışmada kullanılan ölçeklere yönelik maddelerde eşik değeri aşan eğiklik ve basıklık katsayısı yer almamaktadır. Bu bağlamda verinin tek değişkenli normalliği sağladığı ifade edilmelidir (Kim, 2013, s. 53).

Çalışmada hem geçerlik analizlerinin gerektirdiği hem de çok değişkenli istatistiksel analizlerde temel bir varsayım olan çok değişkenli normallik varsayımını değerlendirmek için Arifin (2015) tarafınca önerilmiş yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımda, ölçek maddelerinin Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak, madde sayısına göre belirlenen kritik ki-kare değerini aşan gözlemler aykırı değer olarak kabul edilmekte ve veri setinden çıkarılması tavsiye edilmektedir. Bu işlem ise çok değişkenli normallik varsayımını sağlamak amacıyla sıklıkla kullanılan bir veri temizleme yöntemidir (Arifin,

2015, s. 71-75). Gerçekleştirilen irdemeler sonucunda toplam madde sayısı bağlamında $p < 0,001$ anlamlılığında yer alan üç (3) yanıt, çok değişkenli normallik için aykırı değer olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Dolayısıyla kalan 360 veri ile veri setinin gerek tek değişkenli gerekse çok değişkenli normallik kapsamında bir sorun oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda araştırma soruları cevaplandırılmasında yararlanılacak kestirimsel testlerin seçimin için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

4.2 Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcılara ilişkin cinsiyet, branş ve çalışılan okul kademesi bilgileri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Bilgi | Grup | n | % |
|-------------------------|------------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 245 | 68,1 |
| | Erkek | 115 | 31,9 |
| | <i>Toplam</i> | 360 | 100,0 |
| Branş | Sınıf Öğretmeni | 114 | 31,7 |
| | İngilizce | 32 | 8,9 |
| | İlköğretim Matematik | 30 | 8,3 |
| | Türkçe Öğretmeni | 27 | 7,5 |
| | Fen Bilimleri | 22 | 6,1 |
| | Özel Eğitim | 22 | 6,1 |
| | PDR | 19 | 5,3 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 18 | 5,0 |
| | Sosyal Bilgiler | 17 | 4,7 |
| | Okul Öncesi | 14 | 3,9 |
| | Beden Eğitimi | 13 | 3,6 |
| | Diğer | 32 | 8,9 |
| | <i>Toplam</i> | 360 | 100,0 |
| Çalışılan Okul Kademesi | Ortaokul | 195 | 54,2 |
| | İlkokul | 165 | 45,8 |
| | <i>Toplam</i> | 360 | 100,0 |

Tablo 4.2’de yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğunu kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %68,1’i kadın, %31,9’u ise erkektir. Branş dağılımı incelendiğinde ise en yüksek oranla sınıf öğretmenleri öne çıkmaktadır (%31,7). Bunu

sırasıyla İngilizce (%8,9), ilköğretim matematik (%8,3), Türkçe (%7,5), fen bilimleri (%6,1) ve özel eğitim (%6,1) branşları takip etmektedir. Daha düşük oranlarla temsil edilen ve “diğer” biçiminde ifade edilen branşlar arasında ise bilişim teknolojileri (%2,2), teknoloji tasarım (%2,2), görsel sanatlar (%1,7), müzik (%1,4) ve resim (%1,4) alanları yer almaktadır. Katılımcıların çalıştıkları okul kademesi bakımından ise %54,2’si ortaokul, %45,8’i ise ilkokul düzeyinde görev yapmaktadır. Bu veriler, araştırmanın hem ilkokul hem de ortaokul kademelerini kapsayan dengeli bir örnekleme dayandığını göstermektedir. Genel olarak tablo, kadın ve sınıf öğretmeni ağırlıklı, iki temel okul kademesini temsil eden öğretmenlerden oluşan bir yapıyı yansıtmaktadır.

4.3 Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmada yararlanılan ölçekler ilişkin geçerliliği sınavabilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirliliğini kontrol edebilmek amacıyla Cronbach’ın alfa katsayısı güvenirlilik analizi ile Omega katsayısı işe koşulmuştur. Tespit edilen bulgular alt başlıklar halinde sunularak raporlanmıştır.

4.3.1 Doğrulayıcı faktör analizi

Bu tez çalışmasında yer verilen ölçeklerin faktör yapılarının doğruluğunu test etmek ve geçerlik düzeylerini incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. İki aşamalı biçimde yürütülen DFA’nın ilk aşamasında, söz konusu faktörlerin doğrulanması gerçekleştirilmiştir. Ardından yapı geçerliliği analizlerine geçilmiştir. DFA, bir ölçeğin önceden kuramsal olarak belirlenmiş faktör yapısına ne ölçüde uyum sağladığını test etmeye yönelik istatistiksel bir analiz türüdür. Bu yöntem aracılığıyla, ölçeğin istenen özelliği ne kadar sağlıklı ölçtüğü, yani geçerli olup olmadığı değerlendirilmektedir (Hair vd., 2014, s. 603). DFA, temelde iki ana kullanım amacına sahiptir: bunlardan biri yeni bir ölçek geliştirilmesidir; diğeri ise bu çalışmada olduğu gibi, mevcut bir ölçeğin farklı bir örnekleme ya da bağlamda uyarlanarak kullanılacağı durumlarda, özgün yapısıyla örtüşüp örtüşmediğini test etmektir. Böylece DFA yoluyla, ölçeğin yapı geçerliliği üzerine önemli veriler elde edilmektedir (Karagöz, 2017, s. 459; Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 340).

Yapı geçerliği, bir ölçüm aracının hedeflediği kavram ya da özelliği ne kadar doğru yansıttığını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Çokluk vd., 2016). Bu geçerlik türü; yakınsak geçerlik ve ayrışım geçerliği olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmektedir. Yakınsak geçerlik, bir ölçekteki maddelerin ait oldukları faktörle olan ilişkisinin düzeyini ifade etmektedir. Bu kapsamda, yapı güvenirliği (CR) değerlerinin 0,70'in üzerinde ve açıklanan ortalama varyansın (AVE) 0,50'yi aşması beklenmektedir. Ayrışım geçerliği ise, bir faktöre ait maddelerin diğer faktörlerle olan ilişkilerinin, kendi faktörleriyle olan ilişkiden daha düşük düzeyde olması gerektiğini belirtmektedir (Hair vd., 2014). Öte yandan, uyum iyiliği indekslerine ilişkin eşik değerler belirlenirken, CFI için Hu ve Bentler (1999, s. 23-28); RMSEA ve SRMR için ise Tabachnick ve Fidell'in (2012, s. 722) önerdiği kriterlerden yararlanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen faktör yükleri, model uyum indeksleri ve geçerlik analizlerine ilişkin bulgular takip eden tablolarda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.3

Yönetim Süreçlerinin Etkiliği Ölçeğine İlişkin DFA Faktör Yükleri

| | DFA Faktör Yüğü λ |
|-------|------------------------------|
| O1M35 | 0.855 |
| O1M34 | 0.813 |
| O1M33 | 0.835 |
| O1M32 | 0.837 |
| O1M31 | 0.878 |
| O1M30 | 0.887 |
| O1M29 | 0.874 |
| O1M28 | 0.762 |
| O1M27 | 0.887 |
| O1M26 | 0.877 |
| O1M25 | 0.872 |
| O1M24 | 0.769 |
| O1M23 | 0.869 |
| O1M22 | 0.842 |
| O1M21 | 0.799 |
| O1M20 | 0.868 |
| O1M19 | 0.824 |
| O1M18 | 0.785 |
| O1M17 | 0.760 |
| O1M16 | 0.868 |
| O1M15 | 0.881 |
| O1M14 | 0.896 |
| O1M13 | 0.808 |
| O1M12 | 0.874 |
| O1M11 | 0.840 |
| O1M10 | 0.826 |
| O1M9 | 0.833 |

Tablo 4.3 (Devam)

Yönetim Süreçlerinin Etkiliği Ölçeğine İlişkin DFA Faktör Yükleri

| | |
|------|-------|
| O1M8 | 0.814 |
| O1M7 | 0.818 |
| O1M6 | 0.810 |
| O1M5 | 0.844 |
| O1M4 | 0.771 |
| O1M3 | 0.837 |
| O1M2 | 0.830 |
| O1M1 | 0.820 |

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere Yönetim Süreçlerinin Etkiliği Ölçeğinin faktör yükleri mutlak değer olarak 0,760 ile 0,896 arasında dağılım göstermekte olup yeterli düzeyde yüklenmeye sahiptir (Hair vd., 2014, s. 605).

Tablo 4.4

Yönetim Süreçlerinin Etkiliği Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

| Ölçek | χ^2/df | CFI | SRMR | RMSEA |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| Yönetim Süreçlerinin Etkililiği | 4,219 | 0,934 | 0,035 | 0,085 |
| İyi Uyum | <3 | $\geq 0,95$ | $\leq 0,05$ | <0,05 |
| Kabul Edilebilir Uyum | <5 | $\geq 0,9$ | $\leq 0,08$ | <0,1 |

Tablo 4.4’te elde edilen uyum iyiliği değerinin literatürde önerilen kabul edilebilir ve iyi uyum iyiliği değerleri aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin doğrulandığını gösterir niteliktedir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2012). Söz konusu ölçeğe yönelik yapılan yapı geçerliği değerlendirmesi ise **Tablo 4.5**’te paylaşılmıştır.

Tablo 4.5

Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeğine İlişkin Yapı Geçerliği Değerlendirmesi

| Yapı | CR | AVE |
|-------------------------------|-------|-------|
| Yönetim Süreçlerinin Etkiliği | 0,988 | 0,700 |

Tablo 4.5’de elde edilen bulgular ışığında, yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin tek faktörlü bir ölçek olarak doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 4.6*Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin DFA Faktör Yükleri*

| | DFA Faktör Yükü λ |
|-------|------------------------------|
| O2M10 | 0.931 |
| O2M14 | 0.930 |
| O2M15 | 0.920 |
| O2M17 | 0.916 |
| O2M16 | 0.913 |
| O2M9 | 0.910 |
| O2M11 | 0.904 |
| O2M8 | 0.894 |
| O2M3 | 0.891 |
| O2M2 | 0.878 |
| O2M13 | 0.876 |
| O2M6 | 0.874 |
| O2M1 | 0.869 |
| O2M7 | 0.836 |
| O2M5 | 0.811 |
| O2M4 | 0.787 |
| O2M12 | 0.644 |

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinin faktör yükleri mutlak değer olarak 0,644 ile 0,931 arasında dağılım göstermekte olup yeterli düzeyde yüklenmeye sahiptir (Hair vd., 2014, s. 605).

Tablo 4.7*Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri*

| Ölçek | χ^2/df | CFI | SRMR | RMSEA |
|---|-------------|-------------|-------------|-------|
| Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği | 3,481 | 0,963 | 0,024 | 0,073 |
| İyi Uyum | <3 | $\geq 0,95$ | $\leq 0,05$ | <0,05 |
| Kabul Edilebilir Uyum | <5 | $\geq 0,9$ | $\leq 0,08$ | <0,1 |

Tablo 4.7 elde edilen uyum iyiliği değerinin literatürde önerilen kabul edilebilir ve iyi uyum iyiliği değerleri aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin doğrulandığını gösterir niteliktedir (Hu ve Bentler, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2012). Söz konusu ölçeğe yönelik yapılan yapı geçerliği değerlendirmesi ise Tablo 4.8’de paylaşılmıştır.

Tablo 4.8*Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Yapı Geçerliği Değerlendirmesi*

| Yapı | CR | AVE |
|------------------------------------|-------|-------|
| Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık | 0,982 | 0,761 |

Elde edilen bulgular ışığında, öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinin tek faktörlü bir ölçek olarak doğrulandığı söylenebilir.

4.3.2 Güvenirlilik analizi

Güvenirlilik, bir ölçme aracının aynı özelliği tekrarlanan ölçümlerde aynı sonuçları verme derecesidir. Başka bir ifadeyle, bir ölçeğin güvenirliliği, katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların tutarlılık düzeyini temsil etmektedir (Büyüköztürk, 2017, s. 181-182). Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach'ın alfa katsayısı (α) hesaplanmıştır. Cronbach'ın alfa katsayısı bir ölçekteki maddeler arasındaki iç tutarlılığı ölçen önemli bir istatistiksel göstergedir. Bu katsayı, ölçek maddelerinin birbirleriyle ne derece ilişkili olduğunu ve ölçeğin söz konusu özelliği ölçme derecesini gösterir. Genel kabul gören kriterlere göre, Cronbach'ın alfa katsayısının yüksek olması, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2017). Bu bağlamda α katsayısına bakılarak ölçeğin güvenirliliği için şu değerlendirmeler yapılabilmektedir (Kalaycı, 2017, s. 405):

- $0,00 < \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değil,
- $0,40 < \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenirliliği düşük,
- $0,60 < \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir,
- $0,80 < \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir.

Diğer taraftan, McDonald'ın Omega katsayısı, bir ölçüm aracının içsel tutarlılığını değerlendirmede kullanılan alternatif bir güvenilirlik göstergesidir. Yaygın olarak tercih edilen Cronbach Alfa katsayısı, tüm maddelerin eşit özdeğere sahip olduğunu (tau-equivalence) varsaydığından, bazı sınırlamalara sahiptir. Bu sınırlılıklara karşılık olarak Omega katsayısı, söz konusu varsayıma bağlı kalmaksızın, faktör yüklerine dayanarak daha gerçekçi ve esnek bir güvenilirlik tahmini sunmaktadır (McDonald, 1999).

Gerçekleştirilen analizler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulurak yorumlanmıştır.

Tablo 4.9

Güvenirlilik Analizi Sonucu

| Ölçek | Faktör | Madde Sayısı | Alpha (α) | McDonald’s Omega (ω) | Güvenirlilik Düzeyi* |
|------------------------------------|--------|--------------|--------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Yönetim Süreçlerinin Etkililiği | - | 35 | 0,988 | 0,989 | Yüksek Derecede Güvenilir |
| Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık | - | 17 | 0,981 | 0,985 | Yüksek Derecede Güvenilir |

*Kalaycı, 2017, s. 405.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olması, yapılan test ve testlere ilişkin bulguların güvenilir olduğunu da gösterir niteliktedir. Bu sebeple işe koşulan güvenirlilik analizi neticesinde Tablo 4.9’da görüldüğü gibi elde edilen katsayılar yüksek derecede güvenilir aralıklığında yer almaktadır. Dolayısıyla elde edilen bu katsayılar, Cronbach’s Alpha katsayısı açısından çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduklarına ilişkin bir kanıt sunmaktadır.

Güvenirlilik analizleriyle elde edilen omega katsayısına ilişkin bulgular yüksek derecede güvenilir aralığındadır (McDonald, 1999). Bu bağlamda çalışmada kullanılan ölçeklerin Omega katsayısı açısından da güvenilir oldukları ifade edilebilir.

4.3.3 Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlilik analiz işlemleri sonrasında, ilgili ölçeklere ait tanımlayıcı istatistiksel bulgulara yer verilmiş olup, her bir ölçek için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10

Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ve Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistiklerinin Dağılımı

| Ölçek | Ortalama | s |
|------------------------------------|----------|------|
| Yönetim Süreçlerinin Etkililiği | 3,85 | 1,05 |
| Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık | 3,64 | 1,18 |

1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum.

Tablo 4.10’da söz konusu ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistik dağılımı verileri yer almaktadır. Görüldüğü üzere yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinde daha yüksek ortalama ve daha düşük dağılım söz konusudur. Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğine ait genel aritmetik ortalama 3,85; standart sapma değeri ise 1,05 olarak hesaplanmıştır. Ortalama değerinin 3,85 olarak hesaplanması katılımcıların yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin algılarının “katılıyorum” düzeyine yakın olduğunu ve genel eğilimin olumlu olduğunu göstermektedir. Standart sapma değerinin 1,05 oluşu katılımcılar arasında görece tutarlı bir görüş birliği olduğu şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler arasında okullarda yönetim süreçlerinin genel olarak etkili işlediğini görüşünün hâkim olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğinde daha düşük ortalama ve daha yüksek dağılım söz konusudur. Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeğine ait genel aritmetik ortalama 3,64; standart sapma değeri ise 1,18 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama, öğretmenlerin okula bağlılık düzeyinin “orta ile katılıyorum arası” olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Standart sapma değerinin ise 1,18 oluşu yanıtlar arasında daha geniş bir dağılım ve heterojenlik olduğuna işaret etmektedir. Genel olarak öğretmenlerin okula bağlılık algıları olumlu olmakla birlikte, bireysel farklılıkların belirgin olduğu görülmektedir. Bu durum okullarda bağlılığı artıracak uygulamalara ihtiyaç olabileceğinin göstergesi olabilecek niteliktedir. Okul yönetiminde salt süreçlerin işlevselliğine odaklanma değil öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını da artırıcı stratejilerin önemi görülmektedir. Özellikle katılımcılar arasında bağlılık düzeylerinde görülen farklılık, okul yöneticilerinin öğretmenlerin bireysel ve mesleki ihtiyaçlarına daha duyarlı yaklaşımlar geliştirmelerinin önemini ortaya koymaktadır.

4.4 Araştırma Sorularının Cevaplanması

Bu başlık altında, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla kullanılan istatistiksel testlerin bulguları sunulmaktadır. Parametrik fark analizlerinde, bağımsız örneklem t-testi için varyans homojenliği varsayımı incelenmiş ve buna göre eşit veya eşit olmayan varyanslar için uygun testler kullanılmıştır. Benzer şekilde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) için de varyans homojenliği varsayımı test edilmiş ve Brown-Forsythe testi, varsayımın sağlanmadığı durumlarda kullanılmıştır (Pallant, 2011).

4.4.1 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri betimsel olarak nasıl dağılım göstermektedir?

Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin betimsel olarak nasıl dağılım gösterdiğini görebilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Bu bağlamda aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar hesaplanmış ve Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Betimsel Olarak Nasıl Dağılım Göstermektedir?

| Madde | Ortalama | Standart Sapma |
|---|----------|----------------|
| O1M17 17. Her türlü iletişim aracından etkili olarak yararlanır (mail, telefon). | 4,15 | 0,93 |
| O1M18 18. Kişilerarası iletişim (informal) kanallarını da etkili olarak kullanır. | 4,03 | 1,02 |
| O1M4 4. Karar alırken “kamu yararı” kavramını dikkate alır. | 4,01 | 0,97 |
| O1M28 28. Okuldaki yapılacak işler için yazılı program ve prosedürleri uygular. | 3,99 | 0,94 |
| O1M6 6. Planlama yaparken okulun vizyon ve misyonunu göz önünde bulundurur. | 3,99 | 0,98 |
| O1M7 7. Planlama sırasında okulu etkileyen insan ve madde kaynaklarını dikkate alır | 3,95 | 0,95 |
| O1M19 19. Okul ve çevresi arasında etkili bir iletişim kurar. | 3,95 | 1,02 |
| O1M26 26. Madde ve insan kaynaklarını okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde organize eder. | 3,95 | 0,97 |
| O1M8 8. Planlama sırasında, okulun stratejik hedeflerini dikkate alır. | 3,93 | 0,99 |
| O1M5 5. Karar alırken akılcı ve mantıklı karar alma basamaklarını izler. | 3,92 | 0,98 |
| O1M13 13. Herkesin görev ve sorumluluklarını açık bir şekilde kendilerine bildirir. | 3,91 | 1,06 |
| O1M20 20. İletişim engelleri ve iletişimin etkililiği konusunda yeterlidir. | 3,89 | 1,06 |
| O1M34 34. Değerlendirmede ortaya çıkan eksikliklerin giderilip giderilmediğini takip eder | 3,89 | 1,07 |
| O1M33 33. Denetleme ve değerlendirmeyi bir süreç olarak görür. | 3,87 | 1,07 |
| O1M29 29. Okulda çıkabilecek çatışmaları kuruma zarar vermeden yönetir. | 3,86 | 1,05 |
| O1M3 3. Aldığı kararlar okuldaki problemlerin çözümüne katkı sağlar. | 3,86 | 0,98 |
| O1M23 23. Okul çalışanlarına “bu okul hepimizin” duygusunu aşılar. | 3,84 | 1,14 |
| O1M30 30. Farklı uzmanlık alanlarını okulun amaçları etrafında birleştirir. | 3,84 | 1,03 |
| O1M35 35. Denetim sonunda öğretmenleri yapılanların daha iyisini yapmaya teşvik eder. | 3,84 | 1,19 |
| O1M14 14. Okulda koordinasyonu sağlamaya yönelik bir ortam oluşturur. | 3,83 | 1,09 |
| O1M1 1. Karar alırken diğer yönetim süreçlerinden (planlama, örgütleme, iletişim vb.) yararlanır. | 3,82 | 1,03 |
| O1M16 16. Okulda iyi bir iletişim ortamı oluşturur. | 3,81 | 1,12 |
| O1M12 12. Okulda yapılacak işleri uygun bir şekilde bölüm ve birimlere ayırır. | 3,80 | 1,05 |
| O1M31 31. İş görenlerin başarısını değerlendirmede kabul edilebilir ölçütler kullanır. | 3,77 | 1,08 |
| O1M24 24. İş görenleri işe yöneltirken formal yetkiden ziyade etki gücünü kullanır. | 3,77 | 1,09 |

Tablo 4.11 (Devam)

Öğretmenlerin Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Betimsel Olarak Nasıl Dağılım Göstermektedir?

| | | |
|---|------|------|
| | 3,77 | 1,10 |
| O1M25 25. İnsanları yönlendirirken uzmanlık bilgi ve becerilerini kullanır. | | |
| O1M15 15. Okulda yetki ve sorumlulukların dağılımını etkili kılacak bir hiyerarşi oluşturur. | 3,76 | 1,06 |
| O1M10 10. Planlama sürecini okulun misyonuna uygun uzun, orta ve kısa süreli planlar hazırlar. | 3,75 | 1,05 |
| O1M21 21. İş gören anlayışını değiştirme ve geliştirmede hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanır. | 3,74 | 1,04 |
| O1M27 27. Okul çalışanları arasında iş birliğini artırıcı önlemler alır. | 3,74 | 1,07 |
| O1M32 32. Değerlendirme eylemine geçmeden önce öğretmenlerle ön görüşme yapar. | 3,74 | 1,12 |
| O1M11 11. Okuldaki işlerin dağıtımında kişilerin yeteneklerini dikkate alır. | 3,73 | 1,14 |
| O1M9 9. Okul çalışanlarının planlama sürecine katılmalarına olanak sağlar. | 3,69 | 1,08 |
| O1M2 2. Karar verirken öğretmenleri karar sürecine katar. | 3,69 | 1,10 |
| O1M22 22. Okul çalışanlarının kurumsal ihtiyaçları yanında bireysel ihtiyaçlarında dikkate alır. | 3,65 | 1,22 |

1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum.

Tablo 4.11, öğretmenlerin okullarda yürütülen yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin algılarını betimsel istatistikler çerçevesinde ortaya koymaktadır. Bulgular, her bir ifadeye ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile sunulmuş olup, 5’li Likert ölçeği derecelendirmesinde değerlendirme yapılmıştır (*1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum*).

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdiği ifade “*Her türlü iletişim aracından etkili olarak yararlanır (e-posta, telefon vb.)*” biçimindeki maddedir ($\bar{x}=4,15$; $s=0,93$). Bu durum, okul yöneticilerinin iletişim teknolojilerini etkin biçimde kullandıkları yönündeki algının yüksek olduğunun göstergesi olabilmektedir. Bunu takiben, “*Kişilerarası iletişim (informal) kanallarını da etkili olarak kullanır*” ($\bar{x}=4,03$) ve “*Karar alırken kamu yararı kavramını dikkate alır*” ($\bar{x}=4,01$) ifadeleri de yüksek ortalamalara sahiptir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve kamusal sorumluluğa duyarlılık açısından olumlu değerlendirildiğini göstermektedir.

Yönetimin program ve prosedüre uygunluk, vizyon ve misyonun göz önünde tutulduğu stratejik planlara yönelik maddelerin ortalamaları genel olarak 3,90 ile 4,00 arasında yoğunlaşmaktadır. Örneğin, “*Okuldaki yapılacak işler için yazılı program ve prosedürleri uygular*” ($\bar{x}=3,99$), “*Planlama yaparken okulun vizyon ve misyonunu göz*

önünde bulundurur” ($\bar{x}=3,99$) ve “*Planlama sırasında, okulun stratejik hedeflerini dikkate alır*” ($\bar{x}=3,93$) ifadeleri bu aralıkta yer almakta ve yönetsel planlama faaliyetlerinin büyük ölçüde olumlu algılandığını göstermektedir.

Buna karşın, ortalaması görece düşük olan bazı maddeler, okul yöneticilerinin demokratik ve katılımcı liderlik anlayışı çerçevesindeki uygulamalarda sınırlılıklar bulunduğuna işaret etmektedir. Özellikle “*Okul çalışanlarının planlama sürecine katılmalarına olanak sağlar*” ($\bar{x}=3,69$), “*Karar verirken öğretmenleri karar sürecine katar*” ($\bar{x}=3,69$) ve “*Okul çalışanlarının bireysel ihtiyaçlarını dikkate alır*” ($\bar{x}=3,65$) gibi ifadeler, öğretmen katılımı ve bireysel farklılıklara duyarlılık bağlamında yönetsel gelişim alanlarına işaret etmektedir.

Standart sapma değerlerinin genel olarak 1 civarında ve bazı maddelerde 1’in üzerinde olması (örneğin, “*Denetim sonunda öğretmenleri yapılanların daha iyisini yapmaya teşvik eder*”, $s=1,19$) öğretmen görüşlerinde anlamlı bir varyasyon bulunduğunu göstermektedir. Bu farklılık, yönetsel uygulamaların okullar arasında tutarlılık göstermediğini ya da öğretmenlerin bu uygulamalardan farklı düzeylerde etkilendiğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin iletişim kanallarını kullanma, stratejik ve vizyoner planlar yapma ve örgütsel programları gerçekleştirme süreçlerinde genel olarak etkili oldukları, ancak katılımcı karar alma ve bireysel farklılıklara duyarlılık bağlamında iyileştirmeye açık alanların bulunduğu söylenebilir. Bu bulgular, okullarda daha kapsayıcı ve paydaş temelli yönetim anlayışlarının geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

4.4.2 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenleri açısından incelenmesine yönelik gerçekleştirilen analizler bu başlık altında paylaşılmıştır.

4.4.2.1 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet açısından anlamlı biçimde farklılaşma durumunu görebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Öğretmenlerin Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

| | Değişkenler | Grup | n | \bar{x} | s | t | df | p |
|----------|---|-------|-----|-----------|------|--------|-----|-------|
| Cinsiyet | Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiği | Erkek | 115 | 3,77 | 0,87 | -1,218 | 358 | 0,224 |
| | | Kadın | 245 | 3,89 | 0,89 | | | |

Tablo 4.12’de cinsiyet açısından öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri, istatistiki açıdan anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). İlgili bulgu, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okullardaki yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığına işaret etmektedir. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin yönetsel işleyişe dair değerlendirmelerinin benzer düzeyde olumlu olduğunu ve cinsiyetin bu bağlamda ayrıştırıcı bir değişken niteliği taşımadığını ortaya koymaktadır.

4.4.2.2 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri branş açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin branş açısından anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını görebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak analiz öncesinde, branş değişkenine ait gruplar arasında frekans sayıları bakımından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Özellikle, bazı branşlara ait öğretmen sayılarının 10’un altında kalması (örneğin; Bilişim Teknolojileri, Teknoloji ve Tasarım, Görsel Sanatlar, Müzik, Resim) nedeniyle bu gruplar, analizde anlamlı bir temsiliyet sağlayabilmesi amacıyla “Diğer Branşlar” başlığı altında birleştirilerek yeniden kodlanmıştır. Bu işlem sonrasında gerçekleştirilen

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları, Tablo 4.13'te detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.13

Öğretmenlerin Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Branş Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

| Değişkenler | Grup | <i>n</i> | \bar{x} | <i>s</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>İS</i> |
|-------------|---------------------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| Branş | 1. Sınıf Öğretmeni | 114 | 3,93 | 0,89 | 1,444 | 0,157 | - |
| | 2. İngilizce | 32 | 4,07 | 0,90 | | | |
| | 3. İlköğretim Matematik | 30 | 3,67 | 0,83 | | | |
| | 4. Türkçe Öğretmeni | 27 | 3,82 | 0,92 | | | |
| | 5. Fen Bilimleri | 22 | 3,67 | 0,76 | | | |
| | 6. Özel Eğitim | 22 | 3,89 | 0,64 | | | |
| | 7. PDR | 19 | 4,06 | 0,57 | | | |
| | 8. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 18 | 4,17 | 0,76 | | | |
| | 9. Sosyal Bilgiler | 17 | 3,49 | 1,19 | | | |
| | 10. Okul Öncesi | 14 | 3,60 | 1,04 | | | |
| | 11. Beden Eğitimi | 13 | 3,38 | 1,11 | | | |
| | 12. Diğer Branşlar | 32 | 3,81 | 0,89 | | | |

Tablo 4.13'te öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin, branş bağlamında anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). İlgili bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin okullardaki yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığına dikkat çekmektedir. Bu durum, branş fark etmeksizin öğretmenlerin yönetsel işleyişe dair değerlendirmelerinin benzer düzeyde olumlu olduğunu ve branşın bu bağlamda ayrıştırıcı bir değişken niteliği taşımadığını gösterir niteliktedir.

4.4.2.3 Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı bir biçimde farklılaşma durumunu görebilmek için bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri Görev Yapılan Eğitim Kademesi Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

| Değişkenler | | Grup | <i>n</i> | \bar{x} | <i>s</i> | <i>t</i> | df | <i>p</i> |
|-------------------------------|---|----------|----------|-----------|----------|----------|-----|----------|
| Görev Yapılan Eğitim Kademesi | Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiği | İlkokul | 165 | 3,86 | 0,90 | 0,235 | 358 | 0,814 |
| | | Ortaokul | 195 | 3,84 | 0,88 | | | |

Tablo 4.14’te görev yapılan eğitim kademesi açısından öğretmenlerin okullarda yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri, istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Söz konusu bulgu, görev yapılan eğitim kademesi değişkeninin öğretmenlerin okullardaki yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığına işaret etmektedir. Bu durum, ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yönetsel işleyişe dair değerlendirmelerinin benzer düzeyde olumlu olduğunu ve kademenin bu bağlamda ayırıştırıcı bir değişken niteliği taşımadığını ortaya koymaktadır.

4.4.3 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri betimsel olarak nasıl dağılım göstermektedir?

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin betimsel olarak nasıl dağılım gösterdiğini görebilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Bu bağlamda aritmetik ortalamalar ile standart sapmalar hesaplanmış ve Tablo 4.15’te paylaşılmıştır.

Tablo 4.15*Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri Betimsel Olarak Nasıl Dağılım Göstermektedir?*

| Madde | Ortalama (\bar{x}) | Standart Sapma (s) |
|--|---------------------------|------------------------------|
| O2M7 7.Okulunun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum. | 3,83 | 1,13 |
| O2M1 1.Okulunda planlama, örgütlenme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum | 3,83 | 1,06 |
| O2M2 2.Okulunda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır. | 3,74 | 1,11 |
| O2M4 4.Okulda karşılaştığım güçlükleri yenme arzusu beni bu okula bağlıyor. | 3,73 | 1,16 |
| O2M17 17.Bu okulda dikkate alındığımı/hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum. | 3,72 | 1,19 |
| O2M15 15.Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum. | 3,71 | 1,16 |
| O2M9 9.Okul müdürümüzün, çabalarımıza destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor. | 3,68 | 1,23 |
| O2M16 16.Okulunda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığını düşünüyorum. | 3,66 | 1,16 |
| O2M14 14.Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken, bizleri iş birliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor. | 3,65 | 1,19 |
| O2M8 8.Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum. | 3,65 | 1,14 |
| O2M10 10.Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle, kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum. | 3,63 | 1,21 |
| O2M13 13.Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor. | 3,56 | 1,19 |
| O2M12 12.Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim. | 3,56 | 1,22 |
| O2M6 6.Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum. | 3,55 | 1,22 |
| O2M3 3.Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum. | 3,54 | 1,21 |
| O2M5 5.Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor. | 3,53 | 1,21 |
| O2M11 11.Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor. | 3,37 | 1,26 |

1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum.

Tablo 4.15'te öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar temelinde betimsel olarak sunulmuştur. Bulgular, öğretmenlerin okul ortamına olan duygusal ve işlevsel bağlılık düzeylerini yansıtan çeşitli ifadeler üzerinden değerlendirilmiş ve 5'li Likert ölçeği (1 = Hiç Katılmıyorum; 5 = Tamamen Katılıyorum) kullanılmıştır.

Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdiği ifadelerden biri, "Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum" maddesidir ($\bar{x}=3,83$; $s=1,13$). Aynı ortalamaya sahip olan bir diğer ifade ise "Okulunda planlama, örgütlenme

ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum”dur ($\bar{x}=3,83$; $s=1,06$). Bu bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, okulun yapısal istikrarı ve öğretmen katılımına dayalı süreçlerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin okuldaki güven ortamını ($\bar{x}=3,74$) ve zorluklarla başa çıkma isteğini ($\bar{x}=3,73$) de örgütsel bağlılıkla ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Genel olarak ortalamalar 3,50 ile 3,80 arasında yoğunlaşmakta olup, bu durum öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. “*Bu okulda dikkate alındığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum*” ($\bar{x}=3,72$) ve “*Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum*” ($\bar{x}=3,71$) gibi ifadeler, saygı görme ve takdir edilme gibi psikososyal faktörlerin de bağlılık üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin daha düşük düzeyde katılım gösterdiği ifadeler ise örgütsel bağlılığın okulun yönetsel eylemlerine katılma ve görev yaptığı okul ile özdeş hissetme konularına ilişkindir. “*Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor*” ($\bar{x}=3,37$) ve “*Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum*” ($\bar{x}=3,54$) gibi ifadeler, öğretmenlerin yönetime katılım konusunda daha sınırlı bir aidiyet duygusu yaşadıklarına işaret etmektedir. Benzer şekilde, “*Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum*” ($\bar{x}=3,55$) ifadesi, liyakat ve adalet konularına ilişkin algılarının örgütsel bağlılık açısından henüz ideal düzeyde gerçekleşmediğini düşündürmektedir.

Standart sapma değerlerinin genellikle 1,10 ila 1,26 aralığında değişmesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarında belirli bir çeşitlilik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu varyasyondan dolayı örgütsel uygulamaların öğretmenler tarafından farklı şekillerde deneyimlendiğini ve bağlamsal etkenlerin (örneğin okul türü, yönetim tarzı, öğretmen-öğrenci ilişkileri) bu algılar üzerinde etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri genel anlamda olumlu olmakla birlikte, özellikle yönetime katılım, adalet algısı ve aidiyet hissi gibi alanlarda gelişime açık noktaların bulunduğu söylenebilir. Bu bulgular, okul yöneticilerine katılımcı, kapsayıcı ve takdir temelli bir yönetim anlayışının önemine dair ipuçları sunmaktadır.

4.4.4 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi boyutlarında anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi değişkenleri açısından incelenmesine yönelik gerçekleştirilen analizler bu başlık altında paylaşılmıştır.

4.4.4.1 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin **cinsiyet** açısından anlamlı biçimde farklılaşma durumunu görebilme amaçlı bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri Cinsiyet Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

| Değişkenler | Grup | <i>n</i> | \bar{x} | <i>s</i> | <i>t</i> | df | <i>p</i> |
|-------------|-------|----------|-----------|----------|----------|-----|----------|
| Cinsiyet | Erkek | 115 | 3,55 | 1,02 | -1,148 | 358 | 0,252 |
| | Kadın | 245 | 3,69 | 1,04 | | | |

Tablo 4.16’da cinsiyet açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, istatistiksel bakımdan anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). İlgili bulgu, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığına işaret etmektedir. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin değerlendirmelerinin benzer düzeyde olumlu olduğunu ve cinsiyetin bu bağlamda ayrıştırıcı bir değişken niteliği taşımadığını ortaya koymaktadır.

4.4.4.2 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri branş açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin branş açısından anlamlı biçimde farklılaşma durumunu görebilme amaçlı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.17’de detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.17

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri Branş Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

| Değişkenler | Grup | <i>n</i> | \bar{x} | <i>s</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>İS</i> | |
|-------------|---------------------------------|--------------------|-----------|----------|----------|----------|-----------|---|
| Branş | Örgütsel Bağlılık | 1. Sınıf Öğretmeni | 114 | 3,76 | 1,10 | 1,605 | 0,100 | - |
| | 2. İngilizce | 32 | 3,88 | 1,02 | | | | |
| | 3. İlköğretim Matematik | 30 | 3,40 | 1,00 | | | | |
| | 4. Türkçe Öğretmeni | 27 | 3,47 | 0,91 | | | | |
| | 5. Fen Bilimleri | 22 | 3,46 | 0,85 | | | | |
| | 6. Özel Eğitim | 22 | 3,70 | 0,94 | | | | |
| | 7. PDR | 19 | 3,91 | 0,73 | | | | |
| | 8. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 18 | 4,02 | 0,72 | | | | |
| | 9. Sosyal Bilgiler | 17 | 3,24 | 1,32 | | | | |
| | 10. Okul Öncesi | 14 | 3,28 | 1,18 | | | | |
| | 11. Beden Eğitimi | 13 | 3,14 | 1,30 | | | | |
| | 12. Diğer Branşlar | 32 | 3,67 | 0,98 | | | | |

Tablo 4.17’de öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin, branş açısından anlamlı biçimde fark yaratmadığı görülmektedir ($p>0,05$). İlgili bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılık görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığına dikkat çekmektedir. Bu durum, branş fark etmeksizin öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olumlu olduğunu ve branşın bu bağlamda ayrıştırıcı bir değişken niteliği taşımadığını gösterir niteliktedir.

4.4.4.3 Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri görev yapılan eğitim kademesi açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin **görev yapılan eğitim kademesi** açısından anlamlı biçimde farklılaşma durumunu görebilmek adına bağımsız örneklem t-test yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri Görev Yapılan Eğitim Kademesi Açısından Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

| Değişkenler | Grup | n | \bar{x} | s | t | df | p |
|-------------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|-----|-------|
| Görev Yapılan Eğitim Kademesi | İlkokul | 165 | 3,68 | 1,09 | 0,597 | 358 | 0,551 |
| | Ortaokul | 195 | 3,61 | 0,99 | | | |

Tablo 4.18’de görev yapılan eğitim kademesi açısından öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri, istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Söz konusu bulgu, görev yapılan eğitim kademesi değişkeninin öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığına işaret etmektedir. Bu durum, ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin değerlendirmelerinin benzer düzeyde olumlu olduğunu ve kademelerin bu bağlamda ayrıştırıcı bir değişken niteliği taşımadığını ortaya koymaktadır.

4.4.5 Yönetim süreçlerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yönetim süreçlerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi işe koşulmuştur. Korelasyon analizi, aralıklı ya da oranlı ölçme düzeyine sahip en az iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Analiz sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı (r), -1 ile +1 arasında bir değer alır. Korelasyon katsayısının +1 olması iki değişken arasında tam pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu, -1 olması ise tam negatif doğrusal bir ilişki bulunduğunu gösterir. Katsayının 0 olması ise değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade eder.

Genel kabul gören bir kurala göre, korelasyon katsayısının mutlak değeri 0,70 ve üzerindeyse ilişki yüksek, 0,30 ile 0,70 arasındaysa orta, 0,30'un altındaysa düşük olarak değerlendirilmektedir (Altunışık vd., 2010; Büyüköztürk, 2017). Elde edilen bulgular Tablo 4.19’da paylaşılmıştır.

Tablo 4.19

Yönetim Süreçlerinin Etkililiği İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunmakta Mıdır?

| Değişkenler | 1 | 2 |
|-------------------------------------|---|---------|
| 1. Yönetim Süreçlerinin Etkililiği | - | 0,903** |
| 2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı | | - |

** $p < 0,01$.

Tablo 4.19’a göre, yönetim süreçlerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = 0,903$; $p < 0,01$). Pearson korelasyon katsayısının 0,90 gibi oldukça yüksek bir değere sahip olması, bu iki değişkenin birbiriyle güçlü şekilde ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, okullarda uygulanan planlama, karar alma, iletişim, örgütlenme ve değerlendirme gibi yönetsel süreçlerin niteliğinin, öğretmenlerin kurumlarına olan bağlılıklarıyla önemli ölçüde ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenler, etkili ve işlevsel yönetim anlayışının hâkim olduğu okullarda kendilerini daha fazla değerli, güvende ve aidiyet duygusu içinde hissetme eğiliminde olmaktadır; bu durum da örgütsel bağlılık düzeyleriyle ilişkili bir görünüm sergilemektedir. Nitekim okul yöneticilerinin liderlik becerileri, iletişim stratejileri ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılım düzeyleri gibi etkenlerin, öğretmenlerin kuruma yönelik sadakat ve kalıcılık algılarıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Sonuç olarak, bu bulgu, okullarda yönetim süreçlerinin nicelik ve nitelik açısından geliştirilmesinin yalnızca kurumsal işleyişle değil, öğretmenlerin bağlılık, motivasyon ve performans algılarıyla da anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir.

4.4.6 Yönetim süreçlerinin etkililiği, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordamakta mıdır?

Yönetim süreçlerinin etkililiğinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordayıp yordamadığını test edebilmek amacıyla basit regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde regresyon analizinin bir varsayımı olan bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin söz konusu olması hususu bir önceki başlıkta test edilmiştir (Knapp, 2018). Buna ek olarak, “Histogram” grafiği incelenmiş, artıkların (residuals) normal dağılım eğrisine (çan eğrisi) benzer bir biçimde dağıldığı gözlemlenmiştir. “Normal P-P Plot” grafiğinde ise artıkların büyük ölçüde beklenen doğrusal çizgiye paralel bir yerleşim gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, serpm diyagramında hata terimlerinin sıfır noktası etrafında her iki tarafa da dengeli bir şekilde dağıldığı saptanmıştır. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, regresyon analizinin gerektirdiği temel varsayımların ilgili değişkenler için sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2009, s. 247–250). Buna binaen gerçekleştirilen basit regresyon analizinin analiz bulguları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20

Yönetim Süreçlerinin Etkililiği, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Yordamakta Mıdır?

| Ölçek/Faktör | <i>R</i> | <i>R</i> ² | Düzeltilmiş <i>R</i> ² | df | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Durbin-Watson</i> |
|---------------------------------|----------|-----------------------|--------------------------------------|-----|----------|----------|----------------------|
| Yönetim Süreçlerinin Etkililiği | 0,903 | 0,815 | 0,814 | 359 | 1573,369 | <0,001 | 2,035 |

Bağımlı Değişken = Örgütsel Bağlılık.

Tablo 4.20’ye göre elde edilen model istatistiki açıdan anlamlıdır ($F(1, 359) = 1573,369$; $p < 0,001$) ve modelin bağımlı değişken olan örgütsel bağlılığı açıklama gücü oldukça yüksektir ($R^2 = 0,815$). Bu değer, yönetim süreçlerinin etkililiğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık %81,5’ini açıkladığını göstermektedir. Analizler öncesinde bağımsız değişkenler arasında oto korelasyon olmamasına yönelik varsayımı araştırmak için Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Elde edilen modelde Durbin-Watson değerinin alanyazında önerilen 1 ile 3 değerleri arasında yer aldığı belirlenmiş, değişkenler arasında oto korelasyon olmadığı sonucuna

ulaşmıştır (Field, 2009, s. 224). Bu bağlamda bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkilere ilişkin düzeyler Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21

Regresyon Katsayıları

| Model | Standartlaştırılmamış Katsayılar | | Standart Katsayılar | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------------------------|----------------------------------|-------|---------------------|----------|----------|
| | <i>B</i> | SH | β | | |
| (Sabit) | -0,410 | 0,105 | | -3,913 | <0,001 |
| Yönetim Süreçlerinin Etkililiği | 1,053 | 0,027 | 0,903 | 39,666 | <0,001 |

Tablo 4.21’deki regresyon katsayılarına göre, yönetim süreçlerinin etkililiği örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = 0,903$; $p < 0,001$). Standardize edilmemiş katsayıya göre ($B = 1,053$), yönetim süreçlerinin etkililiğinde oluşan her bir birimlik artışın, örgütsel bağlılık düzeyinde yaklaşık 1,053 birimlik bir artışla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yönetim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, onların kurumsal aidiyet düzeyleriyle güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu ve bu algıların örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı ölçüde yordayabildiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, elde edilen regresyon modeli, yönetim süreçlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermekte ve bu bağlamda yönetsel uygulamaların örgütsel bağlılığı destekleyici yönde değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğretmen görüşlerine dayalı olarak okullarda yönetim süreçlerinin etkililiği ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ortaya konulmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, mevcut literatürle anlamlı bir uyum sergilemekte ve yönetim süreçlerinin, öğretmenlerin örgüte yönelik bağlılık düzeylerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu başlık altında da ulaşılan bulgular kuramsal ve ampirik çerçevede tartışılarak yorumlanmakta, elde edilen sonuçlar bağlamında uygulayıcılara ve araştırmacılara ilişkin çeşitli öneriler yer almaktadır.

Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin görüş düzeyleri genel anlamda “tamamen katılıyorum” biçimindedir. Özellikle okullarda misyon ve vizyonları ile uyumlu stratejik planlar yapılması, programlama ve yazılı prosedürlere yönelik uygulamalar, iletişimin etkili gerçekleştirilmesi, uygulamaların denetlenmesi ve değerlendirilmesi gibi yönetsel işlemlere yönelik görüşler “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” aralıklarında belirginleşmiştir. Bu durum, okul yöneticilerinin liderlik ve organizasyon becerilerine ilişkin olumlu bir izlenim uyandırmaktadır. Nitekim Duran ve Kazak (2024) da öğretmenlerin yönetim süreçlerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve bu algıların okul etkililiği üzerinde belirleyici etkisi bulunduğunu ortaya koymuştur. Aydın (2019) tarafından yapılmış çalışmada da öğretmenlerin yönetim süreçlerini orta seviyede etkili bulduğu verisine ulaşılmıştır. Benzer biçimde İnanan (2022) de çalışmasında öğretmenlerin yönetim süreci etkililiğine ilişkin görüşleri olumlu yöndedir yani öğretmenlere göre yöneticilerin etkili yönetim süreci gerçekleştirdiği görüşünün hâkim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma için de benzer bulgular elde edilmiş olup öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek düzeyde olduğu ve yönetim ilişkin süreçleri etkili buldukları görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Açıl (2020) ise çalışmasında öğretmenlerin yönetim süreçlerine dahil edilişlerindeki artış örgütsel adalet algılarını da arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma için kullanılan ölçeklerin madde bazında incelenmesi sonucunda da öğretmenler için yönetim süreçlerine katılımının güven ve adalet duygusunu pekiştirdiği görülmektedir. Karagöz (2006) çalışmasında yöneticilerin yönetim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları problemlerin bilgisel ve deneyimsel açıdan kaynaklı olduğunu yönetici yetiştirmeye ilişkin bir modelinin bulunmamasının da bunu etkilediğini ifade etmektedir. Çeşitli çalışmalar öğretmenlerin de yönetim süreçleri ve uygulamalarından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Yöneticinin

yaşının, meslekteki ve yöneticilikteki kıdeminin, yöneticilik yapılan okuldaki öğretmen sayısının yükselmesi ile yöneticinin daha düşük oranda sorun yaşamakla beraber yeterliklerinin arttığı Karagöz'ün (2006) çalışmasında mevcuttur. Ayrıca yönetim alanında eğitim alınmamış olması, yetkilerin yetersiz görülmesi durumlarını yöneticiler problem olarak söz konusu çalışmada ifade etmektedir. Somech (2005) okul örgütünde karara alma sürecine öğretmenlerin dahil edilmemesinin örgütsel bağlılığı olumsuz etkilediğinden, okullarda benimsenen merkeziyetçi yönetim anlayışının bu süreci olumsuz etkileyerek öğretmenlere salt uygulayıcı konumuna getirdiğinden bahsetmektedir. Tschannen-Moran (2009) yönetim sürecindeki açık, net, kapsayıcı ve dahil edici etkileşim içinde ve güven verici yönetimin gelişmesinin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Boyacı da (2020) eğitim sistemimizde okulların verimlilik ve etkililiği yani hizmet kalitesi sağlama, insan ve maddde kaynağını kalkınmayı amaçlayan doğrultuda etkili kullanabilmesi adına eğitim yöneticilerinin uzman bilgisinin olması hizmet öncesi nitelikli eğitim alması ve hizmet içi nitelikli yetişmiş olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Açıl (2020) çalışmasında etkili yönetim süreçlerinin, karar aşamasında öğretmenleri de katmanın örgütsel adalet algısını olumlu etkilediğini belirtmektedir. Gül'ün (2017) geliştirdiği ölçeğin yapısal özellikleri de dikkate alındığında, bu yönetsel süreçlerin öğretmenler nezdinde hem işlemsel hem de duygusal bir bağ oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin söz konusu olumlu algıyı sürdürebilmeleri ve geliştirebilmeleri için, eğitim programları düzenli aralıklarla yapılandırılması ve bu programlarda planlama, karar verme ve özellikle etkili iletişim becerilerinin önceliklendirilmesi tavsiye edilmektedir.

Bununla birlikte araştırma bulguları, öğretmenlerin yönetim süreçlerine ilişkin genel olarak olumlu değerlendirmelerde bulunduğunu gösterse de özellikle karar alma ve katılıma yönelik maddelerde görece olarak daha düşük ortalamaların gözlenmesi, yönetsel süreçlerde katılımcı liderlik anlayışının sınırlı düzeyde uygulandığına işaret etmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin okul yönetiminde söz sahibi olma, fikir beyan etme ve karar süreçlerine aktif katılma gibi demokratik mekanizmalar açısından yeterince desteklenmediği izlenimini uyandırmaktadır. Katılımcılığın sınırlılığı, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini dolaylı olarak etkileyebilecek önemli bir unsur olarak değerlendirilmeye uygundur. Söz konusu bulgu, demokratik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan pekçok çalışmayla örtüşmektedir (Yakut, 2020; Berber vd., 2023). Öte yandan, öğretmenlerin katılımına dair sınırlılıklar ve uygulamaya

dönük esneklik eksiklikleri, Türkiye'deki eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısıyla doğrudan ilişkili olabilir. Sağlam'ın (2008) da belirttiği gibi Millî Eğitim sisteminin yapısal olarak hiyerarşik ve merkeziyetçi bir karakter taşıması, okul temelli karar alma süreçlerinde öğretmenlerin aktif katılımını zorlaştırabilmektedir. Bursalıoğlu (2014) ise bu yapının, yöneticiliğin kurumsal bir meslek hâline gelmesini engellediğini, öğretmen ve yönetici rollerinin net biçimde ayrışmamasının, yönetsel başarıyı olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, etkili yönetim süreçlerinin sürdürülebilirliği için yalnızca bireysel yönetsel beceriler değil, yapısal dönüşüm ve yetki paylaşımı da kritik önemdedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin algılarının; cinsiyet, branş ve görev yapılan eğitim kademesi gibi demografik değişkenlere göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu durum, farklı öğretmen gruplarının yönetsel süreçlere dair değerlendirmelerinde büyük ölçüde ortak bir algı yapısına sahip olduklarını göstermektedir. Bulgular, öğretmen görüşlerinin bireysel özelliklerden çok kurumsal uygulamalar ve yönetsel deneyimlerle şekillendiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Duran ve Kazak'ın (2024) öğretmen görüşlerine dayalı çalışmasında da yönetim süreçlerinin etkililiğiyle ilgili değerlendirmelerde demografik değişkenlerin belirleyici rol oynamadığı ve yönetsel uygulamaların daha etkili bir unsur olduğu ifade edilmiştir. Yönetim süreçlerine ilişkin Çoruk (2012) çalışmasında öğretim elemanları açısından, Çekiç (2016) ise lise kademesindeki öğretmenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini cinsiyete ilişkin ayrımcılığın görülmediği görüşünün hâkim olduğunu çalışmalarında belirttiktedirler. Bu çalışmada da söz konusu demografik özelliklerin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yönetim süreçlerinin etkililiği görüşlerine ilişkin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Aydın (2019) tarafından yapılmış çalışmada ise bu çalışmanın aksine kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla ve ilkökul kademesinde görevlerin öğretmenlerin ortaokulda görevli öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Bu çerçevede, eğitim ortamlarında farklı branş, cinsiyet ya da kademede görev yapan öğretmenlerin eşit katılımını teşvik edecek kapsayıcı yönetim anlayışlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Böyle bir yaklaşım, yalnızca yönetsel etkililiği değil, öğretmenlerin yönetim süreçlerine duyduğu güveni de artırabilecektir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öyle ki, eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin kurumsal bağlılık duygularının güçlü olduğu ve örgütün amaçlarıyla özdeşleşme eğiliminde oldukları dikkat çekmektedir. Bu durum literatürle desteklenmektedir. Terlemez'in (2024) beden eğitimi öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ve bu bağlılığın örgütsel sinizmi azaltıcı yönde etkide bulunduğu vurgulanmıştır. Benzer biçimde Balcı (2024), örgütsel bağlılığın öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyonu ve profesyonel gelişimi üzerinde pozitif etkiler yarattığını ifade etmektedir. Söz konusu bulguya dayanılarak yöneticilerin, öğretmenlerin bu yüksek bağlılık düzeyini sürdürebilmek için liyakate dayalı görev dağılımı yapmaları, başarıları takdir etmesi ve öğretmenlerin okul içi karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalarına imkân tanımaları önerilmektedir. Ancak, özellikle "takdir edilme", "saygı görme" ve "yönetime katılma" gibi psiko-sosyal boyutlara ilişkin maddelerin yüksek ortalamalara sahip olması, öğretmenlerin bağlılık algılarında yalnızca yapısal değil, duygusal ve sosyal etkenlerin de belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, örgütsel bağlılığın çok boyutlu bir kavram olduğu yönündeki literatürü desteklemekte, aidiyetin yalnızca görevsel performansa değil, aynı zamanda öğretmenlerin okulda değerli ve önemli hissetmelerine de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Yakut, 2020; Tol, 2024). Özgan vd. (2011) tarafında ilköğretim öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmada örgütsel bağlılığın orta düzeyde olduğu ve de cinsiyet değişkenine göre genel ortalaması değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Deniz (2014) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerine kıyasla örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmalarda cinsiyet ve branş değişkenleri örgütsel bağlılık için anlamlı fark yaratmış olsa da bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinin demografik özellikler açısından anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Acar (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişki çok yüksek ve pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Tol'a (2024) ait çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ve yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı, pozitif yönde ilişki bulunduğu ve cinsiyet değişkeni bazında anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Yakut'un (2020) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları müdürlerin motivasyonel dil kullanımını arttıkça artmaktadır. Odabaşoğlu'nun (2020) çalışmasında

ise etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılığı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Uğurlu ve Üstüner'e (2011) ait çalışmada yöneticinin etik liderlik davranışı örgütsel adaleti etkilemekte ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık gelişini sağlamakta olduğu ve öğretmen örgütsel bağlılığının temelini yöneticilerin örgütsel adaleti sağlamada etik liderlik davranışlarını sergilemeleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, bağlılığı arttırmaya yönelik yönetsel stratejilerin yalnızca teknik iyileştirmelere değil, aynı zamanda insani ilişkiler ve okul iklimine de odaklanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Söz konusu bulgu, öğretmenlerin kurumsal aidiyet algılarının cinsiyet, branş ya da görev kademesi gibi bireysel değişkenlerden ziyade, okulun yönetsel iklimi ve genel kurum kültürü ile ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Kavrayıcı (2019) çalışmasında örgütsel bağlılığın alt boyutlarını cinsiyet değişkeni açısından el aldığı uyum boyutunda istatistiki açıdan anlamlı fark yok iken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında erkek öğretmenlerin örgütleri ile daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Balcı'nın (2024) mesleki eğitim kurumları üzerine yaptığı çalışmada da örgütsel bağlılık puanlarının demografik özelliklere göre büyük ölçüde benzerlik gösterdiği ve en belirleyici unsurun yönetsel süreçlerin kalitesi olduğu vurgulanmıştır. Bu araştırma içinde öğretmen görüşleri bakımından anlamlı farklılık oluşturan özelliklerin demografik özelliklerden ziyade diğer faktörlerden -yönetim özellikleri- kaynaklandığı bulgusuna ulaşıldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, katılımcılığı ve adaleti önceleyen yönetim biçimlerinin, öğretmenlerin örgüte olan bağlılığını güçlendirmekle kalmayıp aynı zamanda kurumsal dayanışma ve iş birliği kültürünü de pekiştireceği öngörülmektedir.

Yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. İlgili bulgu, okul yöneticilerinin sergilediği yönetsel tutumlar ile öğretmenlerin kuruma yönelik duygusal ve davranışsal bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, yönetim kalitesinin yalnızca idari başarıya değil, aynı zamanda öğretmenlerin kuruma duyduğu psikolojik bağlılığa da doğrudan yansıdığını göstermektedir. Bu ilişki, yalnızca istatistiksel olarak değil, pedagojik açıdan da önemli görülmektedir. Tınaz'ın (2014) çalışmasında yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık arasında orta düzey ve pozitif yönde ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların yönetsel etkililik ve örgütsel

bağlılık algılarının cinsiyete ve branşa göre anlamlı farklılık gösterdiği erkek katılımcıların yönetsel etkililik açısından da örgütsel bağlılık açısından da kadın katılımcılardan anlamlı şekilde daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yönetsel etkililik ve de örgütsel bağlılık puanları diğer branşlardan anlamlı şekilde yüksek düzeydedir. Bu çalışmada da yönetimin etkililiği ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunduğu fakat bunun demografik özelliklerden etkilenmediği bulgusu elde edilmiştir. Uludağ ve Bilgivar (2024), okul yöneticisinin iletişim süreci içerisindeki etkililiğinden öğretmenlerin etik davranışlarının anlamlı şekilde etkilendiğini ve yöneticinin iletişim tarzının öğretmenlerin örgüte duyduğu güven ve bağlılık üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma için de ölçek maddeleri dikkate alındığında iletişime ilişkin maddelerin yüksek ortalamaya sahip ve öğretmenlerin yönetimde iletişim becerilerini etkili bulduklarını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda yönetim süreçleri, sadece işleyişsel mekanizmalar değil, aynı zamanda öğretmenlerin örgüte karşı geliştirdiği psikolojik ve etik bağların da kaynağıdır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin, kurumsal bağları güçlendirmek adına öğretmenlerle güven temelli, açık ve çift yönlü iletişim kurması önerilirken, yalnızca idari değil, duygusal liderlik de sergilemeleri tavsiye edilmektedir. Böylelikle yönetsel süreçler öğretmenlerde bağlılık, güven ve sorumluluk duygularını artırabilecektir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen regresyon analizi, yönetim süreçlerinin etkililiğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Söz konusu bulgu, etkili bir okul yöneticiliği uygulamasının yalnızca kurumsal işleyiş ve verimlilik açısından değil, aynı zamanda öğretmenlerin öznel deneyimleri, duygusal bağlılıkları ve kurumsal sadakatleri açısından da belirleyici olduğunu göstermektedir. Yönetim kalitesinin, sadece organizasyonel süreçlerin koordinasyonu ile sınırlı kalmadığı, aynı zamanda öğretmenlerin örgüt kurduğu psikolojik ve sosyal ilişkileri de derinden etkilediği görülmektedir. Bu bulgu aynı zamanda Duran ve Kazak'ın (2024) çalışmasıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada da yönetim süreçlerinin, okulun genel etkililiğini anlamlı düzeyde yordadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Üstüner (2009), öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yönetsel iklimin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla etkili yönetim anlayışının, örgüt üyelerinin sadece görevsel performansını değil, aynı zamanda kurumsal bağlılık ve aidiyet duygularını da biçimlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu ile çalışmanın bulgularının örtüştüğü ve etkili yönetimin örgütsel bağlılık üzerinde etkili

olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı düzeyinde okul yöneticilerinin atama, görevlendirme ve değerlendirme süreçlerinde yönetsel yetkinliklerin çok boyutlu olarak ele alınması gerekmektedir. Özellikle liderlik kapasitesi, iletişim becerisi ve stratejik yönetim uygulamaları gibi alanlarda güçlü profillerin tercih edilmesi, eğitim örgütlerinin insan kaynakları niteliğini artırabilecektir. Bunun yanı sıra, mevcut yöneticilerin bu alanlardaki yetkinliklerini sürekli olarak geliştirebilmeleri adına sürekli ve yapılandırılmış mesleki gelişim programlarının hayata geçirilmesi önem arz etmektedir. Bu tür politikalar, yalnızca yöneticilerin bireysel performanslarını değil, aynı zamanda okulların kurumsal kimliğini ve sürdürülebilirliğini de olumlu yönde etkileyebilecektir.

Sonuç olarak bu araştırma, ğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaç edinmiştir. Elde edilen bulgular, yönetim süreçlerinin yalnızca okulun idari işleyişine yön veren teknik yapılar olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin örgüte karşı geliştirdiği psikolojik, duygusal ve davranışsal bağlılık üzerinde de önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, etkili bir yönetim anlayışının öğretmenlerde aidiyet hissi, güven duygusu, mesleki motivasyon ve kurumsal sorumluluk bilincini güçlendirdiği, dolayısıyla eğitim örgütlerinin genel performansına doğrudan katkı sunduğu söylenebilir. Araştırma bulguları, özellikle karar alma, iletişim, planlama ve değerlendirme gibi yönetsel işlevlere ilişkin ğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum ise okul yöneticilerinin yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda pedagojik liderlik rolleri bağlamında da işlevsel bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sergilemeleri okul ortamında güven, Şeffaflık, adalet ve katılım ilkelerinin yerleşik hâle geldiğine işaret etmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, yönetim süreçlerinin etkililiği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yönetim süreçlerine yönelik olumlu algılar arttıkça, öğretmenlerin kuruma duyduğu bağlılığın da arttığı görülmüştür. Bu bağlamda, etkili yönetim uygulamalarının kurumsal sürdürülebilirlik açısından stratejik bir işlev taşıdığı doğrulanmıştır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde yürütülen yönetimsel süreçler, yalnızca operasyonel işleyişi düzenleyen teknik bir sistem değil, aynı zamanda kurumu bir arada tutan duygusal, kültürel ve sosyal bağları inşa eden dinamiklerdir.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin yönetsel kararlarının öğretmenler üzerinde nasıl bir etki yarattığını anlamaya yönelik önemli ipuçları sunmakta, aynı zamanda politika geliştiriciler ve uygulayıcılar için yol gösterici bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu nedenle, daha kapsayıcı, şeffaf ve katılımcı yönetim yaklaşımlarının benimsenmesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini güçlendirecek, böylece eğitim kurumlarının hem insan kaynağı niteliği hem de kurumsal başarısı uzun vadede sürdürülebilir hâle gelebilecektir. Ancak, öğretmenlerin yönetim süreçlerine ve örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerinde ölçülen standart sapma değerlerinin görece yüksek olması, bu algıların tam anlamıyla homojen olmadığını göstermektedir. Söz konusu durum, öğretmenlerin deneyimlediği yönetsel pratiklerin okuldan okula değişebildiğini ve bağlamsal koşulların algılar üzerinde belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Bu çeşitlilik ise yönetsel uygulamalarda bağlamsal duyarlılık gerekliliğini ortaya koymakta, daha esnek, yerel koşullara uygun stratejilerin önemine işaret etmektedir.

Gelecek çalışmalarda, yönetim süreçlerinin yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı olarak değil, aynı zamanda okul yöneticileri, veliler ve diğer paydaşların algıları doğrultusunda da çok boyutlu biçimde incelenmesi önerilmektedir. Bu tür çok perspektifli yaklaşımlar, okul ortamında yürütülen yönetsel süreçlerin daha bütüncül ve karşılaştırmalı değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca, farklı eğitim kademelerinde (örneğin anaokulu, lise, meslek liseleri gibi) yönetim süreçleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalar, yönetsel uygulamaların bağlamsal farklılıklara göre nasıl değiştiğini ortaya koyma açısından önemli katkılar sunacaktır. Bununla birlikte, nitel ya da karma yöntemlerle yürütülecek çalışmalar, öğretmenlerin yönetsel süreçlere ilişkin daha derinlemesine ve bağlamsal görüşlerinin ortaya konmasına yardımcı olabilir. Özellikle odak grup görüşmeleri ve derinlemesine bireysel mülakatlar yoluyla desteklenen araştırmalar, nicel bulguların ötesine geçerek, okul yönetiminin işleyişine ilişkin çok katmanlı bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Son olarak, bu araştırmanın örnekleme dâhil olmayan özel okullarda, farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip bölgelerde ve kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerle benzer nitelikte çalışmaların yürütülmesi, elde edilen bulguların genellenebilirlik oranının artması ve yönetim süreçlerine ilişkin algıların farklı bağlamlarda nasıl şekillendiğine dair daha kapsamlı çıkarımlar yapılmasına imkân tanıyabilecektir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2023). *Okul müdürünün dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Açıl, Y. (2020). *Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Ağlargoöz, O. (2012). Denetim. İçinde C. Koparal (Ed.), *Yönetim ve organizasyon 1*. (s.148-183). Anadolu Üniversitesi.
- Akçadağ, T. (2008). Yönetim süreçleri. İçinde R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 169–188). Anı.
- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenlerini etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*, (157), [sayfa bilgisi eksik].
https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/akcay.htm#:~:text=Okul%20ortam%C4%B1nda%20m%C3%BCd%C3%BCrler%20ve%20%C3%B6%C4%9Fretmenler,.Okul%20m%C3%BCd%C3%BCrleri%3B%20%C3%B6%C4%9Fretmenleri%20etkilemede%2C
- Aksoy, A. ve Yılmaz, O. (2016). Örgütsel bağlılıkta yan bahisler yaklaşımı: İşgörenlerin demografik özellikleri ile yan bahisler arasındaki farklılığı belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Journal of Academic Value Studies*, 2(5), 73–83.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/288201>
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* [Doktora tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Allen, N. J. and Meyer, J. P. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-z)
- Allen, N. J. and Meyer, J. P. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage Publications.
<https://books.google.com.tr/books?id=jn4VFpFJ2qQC>

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Arapoğlu, N. B. (2021). *50 soruda yönetim ve organizasyon*. Gazi Kitabevi.
- Argon, T. (2021). Yönetim süreçleri. İçinde Y. Kürşad ve K. Demir (Ed.), *Eğitim yönetimi: Kuram ve uygulama* (s. 67–101). PegemA.
- Arı, S. ve Şahin, E. (2016). Örgütsel aidiyet ve iş performansı arasındaki psikolojik bağın kavramsal açıdan incelenmesi. *I. International Management Research Congress: Interaction on Management and New Paradigms*. https://www.researchgate.net/publication/338449706_Orgutsel_Aidiyet_ve_Is_Performansi_Arasindaki_Psikolojik_Bagin_Kavramsal_Acidan_Incelenmesi
- Arifin, W. N. (2015). The graphical assessment of multivariate normality using SPSS. *Education in Medicine Journal*, 7(2), 71–75. <https://doi.org/10.5959/eimj.v7i2.360>
- Arslan, M. (2021). *Yönetim ve organizasyon* [Ders notu]. Birecik Meslek Yüksekokulu. <http://birecik.harran.edu.tr/tr/ogrenci/ogr-gor-metin-arslan-ders-notlari/>
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R., & Hedges, L. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri*. (A. Erözkan, & E. Büyükköksüz, Çev.) Ankara: Anı. (Orijinal yayın tarihi 2012)
- Ateş, N. (2024). Kuşak farklılıklarının örgütsel bağlılık üzerine etkisi. *Organizasyon Bilimleri Dergisi*, 3(1), 73–89. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub448.c1917>
- Avcı, A. (2017). Örgütsel bağlılık: Kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 12(6), 55–76. <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=11535>
- Aydın, S. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi (Kocaeli ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: Ankara ili örneği* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi.

- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. PegemA.
- Balcı, İ. (2024). Mesleki eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık seviyelerinin incelenmesi. *MKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 1–15.
- Baloğlu, N. (2014). Karar verme. İçinde S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi* (s. 225–250). Pegem.
- Barut, E. (2007). *İlköğretim okullarına sınavla atanan yöneticilerle, sınavsız atanan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi (Sakarya ili örneği)* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Siyasal Yayınevi.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125–139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1713569>
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32–42.
- Berber, H., Bölükbaşı, N., Bulut, A. ve Çekiciler, E. (2023). Öğretmenlerin okullardaki yönetim süreçlerine yönelik görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3422–3431.
- Bozacı, A. (2020). *Türkiyede eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları*. Ankara: PegemA.
- Bozkurt, Ö. ve Ergun, T. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. TODAİE.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121–139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/705530>
- Bozkurt, P. (2013). Denetim kavramı ve denetim anlayışındaki gelişmeler. *Denetim*, 12, 56–62.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. PegemA.
- Bursalioğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (14. bs.). PegemA.

- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. PegemA.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. PegemA.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (15. bs.). PegemA.
- Büyüköztürk, Ő. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ő., Kılıç, E. ., Akgün, . E., Karadeniz, Ő. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Pegem.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde rgtsel adanma ve ğretmenler*. Anı.
- Cemaloğlu, N. (2012). Okulun psikolojik yönü. İçinde S. zdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 197–225). PegemA.
- Chen, Z. X. and Francesco, A. M. (2003). The relationship between the three components of commitment and employee performance in China. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 490–510.
- Çekiç, B. (2016). Bahçelievler İlçesinde Görev Yapan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ğretmenlerinin Yöneticiliğe Bakış Açıları ve Yönetici Olma İstekleri. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (44).
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim Süreçleri Açısından Yöneticilerin Duygu Yönetimi Davranışları* [Doktora Tezi. anakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Coşkun, R., Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Yayıncılık.
- Coşkun, Z. (2006). *Okul müdürlerinin yönetim süreçleri ile ilgili davranışlarının öğretmenlerin verimliliği üzerine etkisi konusunda ğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4rd ed.). California: SAGE Publications.

- Çangır, C. D. (2023). *Anasınıfı öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. bs.). Pegem Yayınevi.
- Deniz, A. (2014). *Şehir merkezi ve köylerdeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Demirdağ, S. (2018). Okul örgütünün yönetimi. İçinde S. Demirdağ (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul örgütünün yönetimi* (s. 113–140). Nobel.
- Demirtaş, H. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. İçinde R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 85–138). Anı.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı.
- Duran, C. (2023). *Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Duran, C. ve Kazak, E. (2024). Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), 200–219. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1413561>
- Elma, C. (2021). Örgütsel iletişim. İçinde K. Yılmaz & K. Demir (Ed.), *Eğitim yönetimi: Kuram ve uygulama* (s. 113–137). PegemA.
- Erdem, A. R. (2019). *Eğitim yönetimi ve denetimi ders notu*. https://www.ajanskamu.net/uploads/files/2019/03/19/142719_egitim-yonetimi-ve-denetimi-ders-notu.pdf
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. Alfa.
- Etzioni, A. (1975). *Comparative analysis of complex organizations* (Rev. ed.). Simon and Schuster.
- Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. (C. Storrs, Çev.) London: Pitman Publishing.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (3rd ed.). Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen. N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Genç, N. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Seçkin.
- Girgin, K. (2019). Okul müdürlerinin planlama sürecinde öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin etkili okul oluşturmadaki rolü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(5), 384–408.
- Gören, T. ve Sarpkaya, P. Y. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69–87.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Academic Review*, 2(1), 37–56.
- Gül, H. (2003). Davranışsal bağlılık yaklaşımı ve değerlendirmesi. *Yönetim ve Ekonomi*, 10(1), 73–83.
- Gül, İ. (2017). Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1370–1387.
- Gül, İ. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. PegemA.
- Güteryüz, E. ve Aydın, O. (2015). Örgütsel özdeşim ve örgütsel bağlılık birbirinden farklı yapılar mıdır? Bir faktör analizi çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36), 1–12. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120150000m000058.pdf>
- Gün, G. (2021). The effect of organizational commitment on job performance: Mediating effect of organizational. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(35), 1–16.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 48–75.
- Gürbüz, S. (2011). Stratejik insan kaynakları yönetiminin örgütsel bağlılığa ve iş tatminine etkisi: İnsan kaynakları yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 397–418.

- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz* (4. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Eğitim.
- Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi*. PegemA.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İnanan, T. (2022). *Öğretmen görüşleri çerçevesinde okul yönetim süreçlerinin etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları*. (S. B. Demir, Çev.;4. Basım) Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal yayın tarihi 2012)
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi Yayın Dağıtım.
- Kara, M. ve Bozkurt, B. (2025). Okul yöneticilerinin iletişim sürecinde yaptıkları hatalar: Nedenleri ve etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(1), 166–190. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1580631>
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Edirne.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel, nicel, karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Nobel.
- Karip, E. (2004). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. İçinde Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği* (s. 1–39). PegemA.

- Karslı, M. D. (2004). *Yönetmel Etkililik* (2. bs.). Ankara: PegemA.
- Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağılıkları arasındaki ilişki*. [Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Eskişehir.
- Kaya, A., Balay, R. ve Tınaz, S. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin yönetmel etkililik ve örgütsel bağılılık algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 79–97.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*. Bilim.
- Kebeli, A. (2020). Kamu iç denetiminde performans denetiminin yeri. *Denetim*, 10(20), 5–34.
- Kılıç, G. ve Öztürk, Y. (2010). Kariyer yönetim sistemi ve örgütsel bağılılık arasındaki ilişki: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 10(3), 981–1011.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54.
- Knapp, H. (2018). *Intermediate statistics using SPSS*. Sage.
- Kocabaş, D. A. ve Karabağ Köse, E. (2024). Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel bağılılık ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 296–315. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1186429>
- Kocabaş, İ. (2021). Okullarda iletişim. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi* (s. 185–226). Asos.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağılılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200–211. <https://dergipark.org.tr/pub/esosder/issue/6142/82434>
- Koç, H. ve Topaloğlu, M. (2012). *İşletmeciler için yönetim bilimi*. Seçkin.
- Koontz, H. and O'Donnell, C. (1976). *Management: A systems and contingency analysis of managerial functions*. New York: McGraw-Hill.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 7(1), 219–242.

- Köseoğlu, K. ve Köseoğlu, N. (2023). Yönetim süreçleri açısından ortaokul yöneticilerinin duygu yönetimi davranışlarının belirlenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(107), 4977–4984.
- Kösterelioğlu, M. A. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1–10.
- Köybaşı, F. (2017). Eğitim yönetiminde yönetim süreçleri. C. T. Uğurlu (Ed.), *Okul yönetimi* (s. 29–56). Anı.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 101–115.
- Kuvaas, B. (2006). Work performance, affective commitment, and work motivation: The roles of pay. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 365–385.
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal and the school: What do principals do? *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27, 1–13.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Capper, A., Dantley, M., González, M. N., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111–138. <https://doi.org/10.1177/0013161X07309470>
- Memişoğlu, S. P. (2018). Okulda yönetim süreçleri. İçinde N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada okul yönetimi* (s. 148–175). Pegem.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Nayir, F. (2013). Primary school administrators' organizational commitment level. *Elementary Education Online*, 12(1), 179–189.
- Norşenli, F. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

- O'Reilly, C. and Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492–499.
- Odabaşıoğlu, A. (2020). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Önal, N. ve Önal, N. T. (2019). İngilizce mobil öğrenme tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 283–289.
- Önüt, E. (2024). *Topluma hizmet uygulamaları dersi: Yönetim süreçleri açısından bir değerlendirme* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Özdemir, M. (2021). *Eğitim yönetimi* (3. bs.). Anı.
- Özgan, H. ve Kalman, M. (2015). Yönetim süreçleri. İçinde A. Ç. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s.111-133). Maya.
- Özgan, H., Yiğit, C. ve Cinoğlu, M. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1–14.
- Özlap, İ. (2004). Yönetim kavramı. İçinde C. Koparal (Ed.), *Yönetim ve organizasyon* (s. 1–19). Anadolu Üniversitesi.
- Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Öztürk, K. Y. (2018). *Örgütsel bağlılık ve sağlık çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri (Cerrahpaşa örneği)* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Open University Press.
- Pehlivan, Ü. (2018). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

- Porter, L. W., Steers, R. M. and Mowday, R. T. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. and Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *The Academy of Management Review*, 10(3), 465–476.
- Remler, D. K. and Van Ryzin, G. G. (2011). *Research methods in practice*. Sage.
- Robbins, S. P. and Coulter, M. (2012). *Management*. Prentice Hall.
- Robbins, S. P. and Coulter, M. K. (2003). *Management* (7th ed.). Prentice Hall.
- Robbins, S. P. and De Cenzo, D. A. (2001). *Fundamentals of management*. Prentice Hall International.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 191–224). Pegem.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. *New Directions in Organizational Behavior*, 1, 54.
- Samadov, S. (2006). *İş doyumu ve örgütsel bağlılık: Özel sektörde bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Sanal, R. (2002). *Türkiye'de yönetsel denetim ve Devlet Denetleme Kurulu*. TODAİE.
- Satıcı, Ö. (1998). *Yönetim nedir*. [Yayınevi belirtilmemiş – eksik bilgi nedeniyle genel formatta bırakılmıştır.]
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntem bilim*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Sertel, G., Karataş, S. ve Karadağ, E. (2021). Yönetim süreçlerinin etkililiğinin incelenmesi: Yönetim anlayışı, bürokratik yapı ve kültürel değerler bağlamında çoklu ve bütüncül bir bakış açısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 72–92.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142–158.

- Sezgin, F. ve Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273–296.
- Sığırı, Ü. (2007). İş görenlerin örgütsel bağlılıklarının Meyer ve Allen tipolojisiyle analizi: Kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 261–278.
- Simon, H. A., Smithburg, D. W. and Thompson, V. A. (1950). *Public administration*. Transaction Publishers.
- Somech, A. (2005). Participative decision making and the organizational commitment of school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 41(5), 777–800.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Sürücü, L. ve Maşlakçı, A. (2018). Örgütsel bağlılık üzerine kavramsal bir inceleme. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 49–65.
- Swales, S. (2002). Organizational commitment: A critique of the construct and measures. *International Journal of Management Reviews*, 4(2), 155–178. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00082>
- Şahin, Ö. (2020). *Stratejik yönetim süreçlerinin örgütsel bağlılık ve iş gören performansına etkisi: Buna yönelik bir araştırma* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Şamdan, T. (2024). Özel okul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(4), 1548–1582.
- Şencan, M. N. S. (2011). *Türk ilaç sanayiinde çalışan yöneticilerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarına yönelik bir araştırma* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü].
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5. bs.). Pegem.
- Şişman, M. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (Global ed.). Pearson.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi* (7. bs.). Pegem.
- Terlemez, M. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Iğdır Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 34–42. <https://doi.org/10.48133/igdirsd.1592020>
- Tmaz, S. (2014). *İlk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Tol, Ş. (2024). *Yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: İstanbul ili bölgesinde ilköğretimde bir uygulama* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Rumeli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Topaloğlu, M. ve Koç, H. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. Seçkin.
- Toprakçı, E. (2001). Okul müdürlerinin örgütlenme yeterliği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 31–39.
- Tosun, K. (1992). *İşletme yönetimi*. Savaş.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247.
- Tuna, Y. (2012). İletişim kavramı ve iletişim süreci. İ. Vural (Ed.), *İletişim* (s. 2–23). Pegem.
- Türkkan, E. (2017). *Örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul Ticaret Üniversitesi personeli örneği* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434–448.

- Uludağ, T. ve Bilgivar, O. O. (2024). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğinin öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına etkisi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 74–97. <https://doi.org/10.71270/istanbulegitim.istj.1547975>
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS veri analizi*. Detay.
- Uzun, İ. (2020). *Büyükşehir belediye çalışanlarının örgüt kültürü ve örgütsel bağlılıklarının araştırılması: Karşılıklı bir analiz* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1–17.
- Yağcı, K. (2003). *Toplam kalite yönetimi kapsamında Meyer–Allen örgütsel bağlılık modeli ve otel işletmeleri uygulaması* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Yakut, S. (2020). *Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Çanakkale ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Yazıcıoğlu, İ. ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3–16. <https://isarder.org/index.php/isarder/article/view/3/1>
- Yerlisu, T. ve İmamoğlu, A. F. (2006). Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğündeki yönetim uygulamalarının yönetim süreçleri açısından uygunluğunun değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 41–52.
- Yılmaz, K. (2008). Yönetim süreçleri. H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 167–190). Pegem.
- Yılmaz, Ö. (2003). *Örgütsel bağlılık ve yönetimin çalışanlara karşı ahlaki sorumluluğunun örgütsel bağlılığa etkisi üzerine tekstil sektöründe bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Yurdakul, I. K. (2013). Evren ve örneklem. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 75–91). Anadolu Üniversitesi.

- Yücel, T. ve Yüner, B. (2024). Öğretimsel liderlik, öğretmen iş birliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(4), 1628–1646.
- Yüksel, H. (2019). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim* (9. bs., s. 2–42). Pegem.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of Interpretive sociology*. G. Roth and C. Wittich (Ed.) Berkeley: CA: University of California Press.

EKLER

EK-1: MEB İzin Belgesi Örneği (Ortaokul)



Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.011094

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 879457

Adı Soyadı: ELİF OKAY

Araştırmanın Adı: Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği, Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 18.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 18.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Mdrlėđ tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlanbsını kullanınız.

EK-2: MEB İzin Belgesi Örneği (İlkokul)



Şehit Piyade Astsubay Çavuş Soner Özübek İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.011094

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 711103

Adı Soyadı: ELİF OKAY

Araştırmanın Adı: Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkilliliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Piyade Astsubay Çavuş Soner Özübek İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği, Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 18.12.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 18.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

EK-3: Ölçeklerin Kullanılabilirliğine İlişkin Yazarlardan Alınan İzinler



İbrahim Gul

Kime: Elif OKAY



26.03.2024 Sal 16:47

Elif Okay, "Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği" ni yüksek lisans tezinde kullanabilirsin. Başarılar dilerim. Kolay gelsin.




MEHMET ÜSTÜNER

Kime: Elif OKAY



26.03.2024 Sal 15:38

 Öğretmenler için örgütsel ba...
14 KB

Sayın, Elif OKAY, yapacağınız araştırmada bahsi geçen ölçeği (öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği) kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsiniz, hoşçakalın.

EK-4: Araştırma Anketi

Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sayın Öğretmenlerim;

Bu anket formu, Okullarda Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi için gerekli verileri toplama amaçlı hazırlanmıştır. Araştırma ilkokul ve ortaokul eğitim kademesindeki okulları kapsamaktadır. Toplanan veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacak olup, ayrıca üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Anketi doldurmak ortalama **10 dakikanızı** alacaktır. Ankete katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Katılım gösterdiğinizde size anketle birlikte verilen gönüllü katılım formunu kabul etmiş sayılacaksınız. Anketin herhangi bir bölümünde katılımdan vazgeçme hakkına sahipsiniz.

| | |
|---|--------------------|
| Tez Danışmanı | Araştırmacı |
| Prof. Dr. Turan Akman ERKILIÇ <i>Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi</i> | Elif OKAY |

(Birinci Bölüm)

Demografik Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

2.Branşınız (Lütfen yazınız)

.....

3. Çalıştığınız okulun eğitim kademesi nedir?

İlkokul () Ortaokul ()

(İkinci Bölüm)

Lütfen aşağıdaki maddeleri görev yapmakta olduğunuz okuldaki deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak doldurunuz.

| YÖNETİM SÜREÇLERİ Benim yöneticim; | Hiç Katılmıyorum | Biraz katılmıyorum | Katılıyorum | Oldukça katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|--|------------------|--------------------|-------------|---------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Karar alırken diğer yönetim süreçlerinden (planlama, örgütlenme, iletişim vb.) yararlanır. | | | | | |
| 2. Karar verirken öğretmenleri karar sürecine katar | | | | | |
| 3. Aldığı kararlar okuldaki problemlerin çözümüne katkı sağlar. | | | | | |
| 4. Karar alırken "kamu yararı" kavramını dikkate alır | | | | | |
| 5. Karar alırken akılcı ve mantıklı karar alma basamaklarını izler | | | | | |
| 6. Planlama yaparken okulun vizyon ve misyonunu göz önünde bulundurur | | | | | |
| 7. Planlama sırasında okulu etkileyen insan ve madde kaynaklarını dikkate alır | | | | | |
| 8. Planlama sırasında, okulun stratejik hedeflerini dikkate alır | | | | | |
| 9. Okul çalışanlarının planlama sürecine katılmalarına olanak sağlar | | | | | |
| 10. Planlama sürecini okulun misyonuna uygun uzun, orta ve kısa süreli planlar hazırlar | | | | | |
| 11. Okuldaki işlerin dağıtımında kişilerin yeteneklerini dikkate alır | | | | | |
| 12. Okulda yapılacak işleri uygun bir şekilde bölüm ve birimlere ayırır | | | | | |
| 13. Herkesin görev ve sorumluluklarını açık bir şekilde kendilerine bildirir | | | | | |
| 14. Okulda koordinasyonu sağlamaya yönelik bir ortam oluşturur | | | | | |
| 15. Okulda yetki ve sorumlulukların dağılımını etkili kılacak bir hiyerarşi oluşturur | | | | | |
| 16. Okulda iyi bir iletişim ortamı oluşturur | | | | | |
| 17. Her türlü iletişim aracından etkili olarak yararlanır (mail, telefon) | | | | | |
| 18. Kişilerarası iletişim (informal) kanallarını da etkili olarak kullanır | | | | | |
| 19. Okul ve çevresi arasında etkili bir iletişim kurar | | | | | |
| 20. İletişim engelleri ve iletişimin etkililiği konusunda yeterlidir | | | | | |
| 21. İş gören anlayışını değiştirme ve geliştirmede hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanır | | | | | |
| 22. Okul çalışanlarının kurumsal ihtiyaçları yanında bireysel ihtiyaçlarında dikkate alır | | | | | |
| 23. Okul çalışanlarına "bu okul hepimizin" duygusunu aşılar | | | | | |
| 24. İş görenleri işe yöneltirken formal yetkiden ziyade etki gücünü kullanır | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 25. İnsanları yönlendirirken uzmanlık bilgi ve becerilerini kullanır | | | | | |
| 26. Madde ve insan kaynaklarını okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde organize eder | | | | | |
| 27. Okul çalışanları arasında iş birliğini artırıcı önlemler alır | | | | | |
| 28. Okuldaki yapılacak işler için yazılı program ve prosedürleri uygular | | | | | |
| 29. Okulda çıkabilecek çatışmaları kuruma zarar vermeden yönetir | | | | | |
| 30. Farklı uzmanlık alanlarını okulun amaçları etrafında birleştirir | | | | | |
| 31. İş görenlerin başarısını değerlendirmede kabul edilebilir ölçütler kullanır | | | | | |
| 32. Değerlendirme eylemine geçmeden önce öğretmenlerle ön görüşme yapar | | | | | |
| 33. Denetleme ve değerlendirmeyi bir süreç olarak görür | | | | | |
| 34. Değerlendirmede ortaya çıkan eksikliklerin giderilip giderilmediğini takip eder | | | | | |
| 35. Denetim sonunda öğretmenleri yapılanların daha iyisini yapmaya teşvik eder | | | | | |

(Üçüncü Bölüm)

Lütfen aşağıdaki maddeleri görev yapmakta olduğunuz okuldaki deneyimlerinizi göz önünde bulundurarak doldurunuz.

| Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği Aşağıdaki ifadelerin karşısındaki seçeneklerin üzerine (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz. | Her zaman | Çoğu zaman | Bazen | Nadiren | Hiçbir zaman |
|---|-----------|------------|-------|---------|--------------|
| 1.Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2.Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3.Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4.Okulda karşılaştığım güçlükleri yenme arzusu beni bu okula bağlıyor. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5.Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6.Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7.Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8.Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9.Okul müdürümüzün, çabalarımaya destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10.Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle, kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 11.Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12.Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13.Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14.Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken, bizleri iş birliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15.Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16.Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığını düşünüyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17.Bu okulda dikkate alındığımı/hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Anketimize katılarak destek verdiğiniz için çok teşekkür ederiz.